

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر
دراسة الحالة

إعداد الطالب

عامر محمد حمدان الذيابات

إشراف الدكتور

نائل البكور

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي / قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2013

الإهداء

اهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي الذي رباني وعلمني ولطالما شجعني على المثابرة منذ طفولتي بارك الله في عمره...................

إلى والدتي ينبوع العطف والحنان التي أنارت لي الطريق بدعواتها المباركة وسهرت كثيراً من أجل راحتي أطال الله في عمرها............

إلى أشقائي احمد، عمر، خالد، معاذ، انس أهدى لهم جميعاً هذا العمل المتواضع......................

عامر محمد الذيابات

الشكر والتقدير

بسم الله والحمد لله، والصلاة والسلام على خير من تعلم وعلم، سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام.

فإنه لا يسعني إلا إن أتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذيَّ الفاضل الدكتور نائل البكور، لما قدمه لي من توجيه ونصح كبيرين، حتى خرج هذا العمل إلى النور، فجزاه الله عني كل خير، كما وأتقدم بالشكر العميق للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الدكتور فؤاد الطلافحه، والدكتور راجي الصرايرة، والدكتورة أسماء الجعافرة على قبولهم مناقشة رسالتي هذه، آخذاً بملاحظاتهم وتوصياتهم التي ستثري موضوع الرسالة بعون الله.

عامر محمد الذيابات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

اثر استخدام التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر

دراسة الحالة

عامر محمد الذيابات

جامعة مؤتة، 2013

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر، حيث اتبعت الدراسة منهج تصميم المراحل المتعددة من تصميمات بحث الحالة الواحدة، على عينة بلغت (20) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وتم بناء برنامج تم الاستناد فيه إلى المعززات الغذائية، كما تم بناء قائمة شطب لتقويم تحصيل الطلبة في عمليتي الجمع والطرح، ومر البرنامج بأربعة مراحل (مرحلة المراقبة، التعزيز المستمر، بدون تعزيز، تعزيز خفيف)، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر للتعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر في العمليات الحسابية الجمع والطرح، وأن أسلوب التعزيز المستمر أفضل منه بدون تعزيز أو بالتعزيز الخفيف، كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق تعزى للمستوى الصفي.

وخرجت الدراسة بالتوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: التعزيز الايجابي، غرف المصادر، التحصيل.

Abstract

The Impact of Using Positive Reinforcement on the Academic Achievement of Students in the Resources Room

Case Study

Amer Mohammad AL-Thaibat

Mu'tah University, 2013

This study aimed at identifying the impact of positive reinforcement on the academic achievement for the students in the resources room A. Case Study. The study used the Multi Stages Design. The study sample consisted of (20) students (male, female) from the third and fourth grades. A program was designed based on the food supplements. A check list was also designed in order to evaluate the student's academic achievement in the addition and subtraction processes. The program passed by four stages (monitoring, continues reinforcement, no reinforcement, little reinforcement). The study concluded that there is an impact of the positive reinforcement on the academic achievement of the students in the resources room with regard to the arithmetic operators of addition and subtraction. The study also concluded that the method of continuous reinforcement is better than little or no reinforcement. The results of the study didn't indicate differences attributed to the class level.

The study came out with the suitable recommendations.

Key words: positive reinforcement, resources room, academic achievement.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

أكدت النظرية السلوكية على أهمية التعزيز ومكانته كباعث قوي في تعديل السلوك، إذ أن التعزيز الفوري عقب حدوث السلوك مباشرةً يزيد من احتمال تكراره؛ لأنه يجلب المتعة والسرور للمتعلم، كما أن علماء التعلم الاجتماعي يضيفون إلى أن هذا يتعدى المتعلم إلى التأثير في سلوك زملائه أيضاً(الفتلاوي،2005).

كما أكد السلوكيون على أهمية التعزيز وضرورة إستخدامه في مجالات مختلفة وخاصة في مجال التعلّم، ويعود ذلك إلى أثره البالغ في سلوك الإنسان، إذ إن السلوك الإجرائي محكوم بنواتجه، فإذا كانت نواتج الاستجابة مرغوبة أو مدعّمه، فان احتمال انبعاث السلوكيات مره أخرى وفي مواقف مستقبلية مشابهة كبير جداً، أما إذا كانت هذه النواتج غير مرغوبة فإن انبعاث السلوكيات الإجرائية ستكون أقل احتمالاً.

وقد أشار سكنر (Skinner) إلى أن التلاميذ يتعلمون ويتقدمون في تحصيلهم إذا تعرضوا لعبارات تشجيعية واضحة، ومكافآت متنوعة ومناسبة ومرتبطة بما حققوه من سلوكات، لذلك فالمعلم لابد إن يكون على وعي بتعزيز السلوكيات المرغوبة والحقيقية، وتقديم المعززات ذات القيمة والأهمية عند التلاميذ، والمرتبطة بما حققه الطالب من سلوك، لأن المهمات التعليمية التي يسهل تذكرها وتعلمها هي المهمات التي تم ربطها بمثيرات ايجابية مرغوبة(قطامي، 1989).

ويرى سكنر إننا إذا راقبنا السلوك عن قرب، فإننا نرى أن الفرد يتعلّم أي شي يقدم له نتائج، بمعنى أخر إننا إذا حددنا مكافئه تلحق بالسلوك، فإننا نلاحظ أن ذلك السلوك يزداد بشكل متكرر وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يقل. لذلك فإن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة، وهذا ما يسميه سكنر بالتعزيز (Reinforcers). وبالتحكم في التعزيز تتطور الاستجابات، وتزداد تلك الاستجابات المرغوب في ظهورها، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما فإن ذلك يؤدي إلى إيقافها أو عدم تطورها أو زيادتها(صالح،1971).

كما إن سكنر قد تأثر بقانون الأثر لثورندايك (Thorndike) الذي ينص على إن السلوك يقوى إذا كانت نتائجه سارة ويضعف إذا كانت نتائجه غير سارة، فقد وضع سكنر نظامه في الاشراط الإجرائي بشكل مستقل، يختلف في كثير من الجوانب عن نظام ثورندايك، وحسب قانون الاشراط الإجرائي: تزداد قوة احتمال ظهور الاستجابة الشرطية إذا اتبعت بمثير يعززها(الشرقاوي، 1998).

أن نظريات التعلم السلوكية بها تطبيق مباشر في إدارة النظام الصفي، حيث أنها تؤكد على إن السلوك الذي يعزز، فإنه يزداد ويتكرر إما السلوك غير المعزز فإنه يضعف ويتلاشى. فالقاعدة الاساسيه في نظريات التعلم السلوكي هي أننا إذا أردنا لأي سلوك أن يستمر ويدوم لفترة من الزمن فإنه يجب تعزيزه(قطامي، 1989).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشير كل من جاولي وميلر (Gawley & Milier) إلى أن المعرفة الرياضية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتحسن بمعدل سنة واحدة لكل سنتين من سنوات الدراسة، أي أن تقدم هؤلاء التلاميذ لا يتعدى (50%) من معدل تقدم نظرائهم من الطلبة العاديين، ويرجع ذلك إلى افتقارهم للمفاهيم الأساسية الرياضية، والقدرة على إجراء العمليات الحسابية، وحل المعادلات (الزيات، 1998).

إن من ابرز المشكلات التربوية التي يعاني منها الواقع التربوي في المدارس بصورة عامة هي مشكلة التدني في التحصيل الدراسي, وخاصة طلبة غرف المصادر. وفي ظل الاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية كان لا بد من معالجة هذه المشكلة من قبل وزارة التربية والتعليم، من خلال إعادة النظر في كل ما يتعلق بالعملية التعليمة، ومنها استخدام استراتيجيات وطرق وأساليب متنوعة وحديثة مع هؤلاء الطلبة.

ومن خلال الممارسة الفعلية للتدريس في المرحلة الأساسية، لوحظ إن عدد كبير من هؤلاء الطلاب الملتحقين في غرفة المصادر، يعانون من تدني في مستوى التحصيل الدراسي، خاصة في مادة اللغة العربية، ومادة الرياضيات، ونظراً لمحدودية الدراسات التي تركز على الجانب الأكاديمي لهؤلاء الطلبة، تم تطبيق برنامج للتعزيز

الايجابي، الهدف منه رفع المستوى التحصيلي لهؤلاء الطلبة في مادة الرياضيات، ومعالجة المشاكل التي تقف عائقا أمام التحصيل الدراسي لدى الطلبة المتواجدين في غرفة المصادر ، لذلك تتحصر مشكلة الدراسة في معالجة مشكلة تدني المستوى التحصيلي لطلبة غرفة المصادر ، وعلى وجهه التحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر.
2. هل يوجد أثر للتعزيز الايجابي يعزى للمستوى الصفي.

3.1 أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة بالآتي:

1. التعرف على أثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر.
2. إيضاح أهمية الدور الذي تقوم به غرفة المصادر، في رفع مستوى التحصيل للطلبة.
3. الكشف عن الفروق في أثر التعزيز الايجابي بين الصفين الثالث والرابع على تحصيلهم الدراسي.

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تركز على كيفية تحسين المستوى التحصيلي لطلبة غرف المصادر، انطلاقاً من أن التحصيل الدراسي هو احد المحكات الرئيسية للحكم على نجاح أو فشل الطالب الدراسي والعملية التدريسية، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة تبين أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع غرفة المصادر بشكل عام، ولم تغطي هذه الدراسات الجانب التحصيلي سواء في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة.

وكذلك تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تعمل على مساعدة طلاب غرفة المصادر في أن يتغلبوا على مشاكلهم الدراسية من خلال الوقوف على الأسباب التي تقع وراء ضعف تحصيلهم الدراسي، وان يصبحوا في مستوى أقرانهم العاديين، وذلك

من خلال استخدام أسلوب التعزيز الايجابي، كما تعمل هذه الدراسة على إتاحة ألفرصه أمام معلمي غرف المصادر في استخدام أساليب من شأنها تحسين التحصيل لدى الطلبة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولتها الكشف عن مدى فاعلية واحداً من الأساليب التعليمية في رفع مستوى تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، والتي يتوقع أن توفر للمعلمين أسلوبا علاجياً يحتاجه المعلمون أثناء تعليمهم لهؤلاء الطلبة، لذا فهم بحاجة إلى التعرف على كيفية توظيفه بفعالية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في المنهج المستخدم، حيث أنها من الدراسات القليلة التي تطرقت إلى استخدام هذا المنهج ، مما قد يوفر للباحثين أدبا وتراثاً علمياً جديداً، وتكون رافداً للمكتبات العربية والمحلية، ومنطلقاً لإجراء مثل هذه الدراسات في المستقبل من قبل الباحثين والدارسين.

5.1 التعريفات المفاهيمية الإجرائية:

غرفة المصادر: هي فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يتلقى فيها الطلبة الخدمات التربوية الخاصة، التي تستدعي حالتهم وظروفهم مساعدة مكثفه بدرجة اكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي، حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب(الخطيب، 2009).

وتعرف إجرائياً بأنها: "غرفة صفية في المدرسة العادية، يحول إليها الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية، لتلقي خدمات تربوية وعلاجية مناسبة من قبل معلمين مختصين".

التحصيل الدراسي: هو المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية ، مقاساً بالدرجات التي يضعها المدرسون للطالب(الخالدي، 2003).

ويعرف إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على قائمة الشطب المستخدمة في الدراسة.

التعزيز الايجابي: هو أسلوب تقديم كل المثيرات المرغوب فيها والتي تلي حدوث السلوك المرغوب فيه، لتزيد من احتمالات ظهور هذا السلوك مستقبلاً في المواقف

المماثلة. أو هو مثير محبب للمتعلم يعقب ظهور السلوك المراد زيادته أو تقويته لديه، ليظهر بشكل مستمر في المواقف المماثلة، ليصبح جزءاً من سلوكه وشخصيته(الفتلاوي، 2005).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها عملية تقديم المواد الغذائية مثل(الشوكولاته، والبسكويت، والشيبس...) التي يقدمها المعلم للطالب بعد كل استجابة صحيحة.

المعزز: هو أي مثير يؤدي إلى زيادة ظهور الاستجابة المرغوبة في المستقبل (الزريقات، 2007).

ويعرف إجرائياً بأنه المواد والأشياء التي يتم تقديمها للطالب بعد كل استجابة صحيحة مثل الحلوى والمشروبات.

6.1 حدود الدراسة

1. البعد المكاني، تنحصر الدراسة على طلبة غرفة المصادر في مدرسة الطيبة الاساسيه المختلطة .
2. البعد الزماني، أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2012م-2013
3. البعد البشري، أجريت الدراسة على طلبة غرف المصادر من طلبة الصف الثالث والرابع الأساسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يعد التعزيز من أكثر استراتيجيات تعديل السلوك- سواء للأطفال العادين أو ذوي الاحتياجات الخاصة- استخداماً في المجال المدرسي والتربوي فلا تخلو برامج تعديل السلوك المختلفة منه لأنه ذو أثر بالغ في تعديل السلوك، ويرجع الفضل في ظهوره إلى سكنر، وتقوم فكرة التعزيز على تقديم مثير للطفل مقابل كل استجابة مقبولة يقوم بها، ويكون هذا المثير (المعزز) إما مادياً كلعبة أو هدية بسيطة يرغب الطفل بها، أو يكون معنوياً عن طريق إسماع الطفل الكلمات المحببة (مؤدب ،ممتاز) أو عن طريق التصفيق تشجيعًا له، ويقصد بالتعزيز أي فعل أو حدث يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث استجابة معينه أو تكرارها، أو هو إزالة مثيرات منفرة ويعتبر التعزيز من أهم الأسس التي يبنى عليها تعديل السلوك، لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة، ولذا يطلق على المثير الذي يؤدي إلى تقوية السلوك اسم "معزز" وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي أو المرغوب فيه(حسين، 2008).

كما إن نظريات التعزيز هي احدى الركائز الأساسية في علم تعديل السلوك المستندة إلى مبدأ إن الإفراد يقومون بالسلوك الذي ينالون التعزيز عليه. وعندما يستخدمه المعلم معهم، فإنه لابد من إن يقوم بتحديد ما هي المعززات التي تعمل بمثابة معززات للطلبة ليقوموا بالسلوكيات المستهدفة، كما يجب على المعلم إن يحدد السلوكيات المستهدفة التي سينال الطلبة التعزيز لقيامهم بها، وان ينظم البيئة المحيطة بالطلبة، بحيث يمكنه ذلك من تعزيز السلوك المستهدف في حال ظهوره، وعندما يقوم الطلبة بتأدية السلوك بدقه، يعمل المعلم على زيادة المعزز له، إما إذا لم يقم هؤلاء الطلبة بتأدية السلوك المستهدف، فعلى المعلم تقليل المعزز المطلوب(Lerner, 2000).

فالتعزيز يعرف من خلال وظيفته فإذا أدى إلى الزيادة المرغوبة في السلوك، سمي معززاً ايجابياً، وإذا أدى إلى خفض السلوك غير السوي سمي معززاً سلبياً. وللتعزيز وظائف متنوعة إضافة إلى تقوية السلوك وزيادته، ومن هذه الوظائف ما يتعلق بالجانب الانفعالي, فالتعزيز يشعر الفرد بالرضا عن الذات، ويحسن مفهوم الذات لديه، ومن وظائف التعزيز ما يتعلق بتوفير المعلومات، فالتعزيز يوضح للفرد أي السلوكيات عليه تأديتها لكونها مهمة(الشرقاوي، 1998).

ويعتبر الإجراء التطبيقي للتعزيز الايجابي ملائماً، عندما يتم توظيفه في تقوية سلوك الطلبة لدى إتمام المهمات التي يكلفون بها. وفي صفوف المرحلة الابتدائية المبكرة، يوظف المعلمون التعزيز الايجابي لتشكيل السلوك المرغوب لدى طلبة هذه المرحلة، فعند ظهور السلوك المستهدف لدى هؤلاء الطلبة، يقوم المعلمون بتقديم المعزز الايجابي، وذلك لتقوية السلوك وزيادة احتمالية حدوثه مستقبلاً(Mather&Goldstien, 2001).

كما ويؤدي التعزيز دورا ملحوظا في عملية التعلم واكتساب الفرد الكثير من أنماط السلوك، ويظل المتعلم يستجيب للمثيرات في الموقف التعليمي عدة مرات للوصول للهدف أو إلى حل المشكلة، وبالتالي فان هذا السلوك يعزز للوصول إلى الهدف من خلال تكرار الاستجابة الصحيحة المطلوب تعلمها، وبذلك يحقق تعزيز هذه الاستجابة ويتم تعلم السلوك المراد تعلمه(قاسم، 2010).

وإذا كانت العملية التعليمية عمليه تهدف إلى تحقيق أهداف التعلم المرغوبة، فإن أسلوب التعزيز يعتبر من الأساليب المناسبة والضرورية لتحقيق العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذها المعلم. فالتعزيز يلعب دورا أساسياً في توجيه العملية التربوية ورفع نوعية مخرجاتها، وتمثل في نفس الوقت احدى الواجبات الرئيسية المتوقعة من المعلم إثناء عمله التربوي، فالمشتغلين في ميدان علم النفس يعلقون أمالاً واسعة على الدور الذي يمكن إن يقوم به التعزيز في العملية التربوية. كما إن التعزيز إثناء التعليم يؤثر على ما يتعلمه الطالب وعلى سرعة تعلمه، وهذا صحيح سواء أخذنا بعين الاعتبار اكتساب المعرفة والمهارة أو اكتساب العادة، وهو يلعب دورا هاما بعد تعلم العادة، فالمعرفة والمهارة يتم التأكيد والمحافظة عليها من خلال النتائج الطبيعية الناجمة عن

استخدامها. والتعزيز يتميز بأهمية قصوى في مجال التعليم، إذا عن طريقه يمكن التنبؤ باستمرار النمو في سلوك المتعلمين في الجانب الايجابي واستبعاد ما يدخل في نطاق الجانب السلبي، الأمر الذي يؤكد سلامة الاتجاه التعليمي (Harcourt,1979).

إجراءات التعزيز:

لقد ميز سكنر بين نوعين من إجراءات التعزيز بالإمكان استخدامها لتقوية استجابة ما وزيادة احتمالية ظهورها لاحقاً. ويختلف تأثير هذه المعززات باختلاف إجراء استخدامها والطريقة التي يعمل من خلالها المثير التعزيزي وهي كما يلي:

1.التعزيز الايجابي (Positive Reinforceme):

يعرفه (الخطيب,2003) بأنه إضافة أو ظهور مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث السلوك المرغوب في المستقبل في المواقف المماثلة.

ويذكر(الروسان,2000) إن التعزيز الايجابي يمثل كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها، والتي تعمل على تكرار ظهورها وتقويتها، ويتضمن كل المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية، كالطعام والشراب، والابتسامة، والقبول الاجتماعي، والنقود والهدايا التي يكون لها أثر بالغ في تقوية وتدعيم ظهور إشكال السلوك المرغوبة، وحث الفرد على القيام بالمزيد من السلوك في المستقبل.

إن إضافة مثير محبب لاحق للسلوك يعتبر تعزيزاً ايجابياً، فضحك الأب لطفله الصغير بعد محاولته للمشي، يعتبر تعزيزاً إذا أدى ذلك إلى زيادة استمرار الطفل بمحاولة المشي.

ومن المهم التفريق مابين التعزيز الايجابي والمكافئة، من خلال أن تعريف التعزيز الايجابي لا يظهر إلا من خلال أثره على السلوك، فإذا تبع المثير المعزز السلوك وأدى ذلك إلى زيادة حدوثه يعتبر ذلك الإجراء تعزيزاً ايجابياً، إما المكافئة فهي عبارة عن تلقي الفرد لشيء محبب لقاء قيامه بخدمه أو انجاز معين. وبالرغم من وجود مكافآت عالية المستوى أو عالية القيمة، إلا أنها ليست بالضرورة إن تكون مؤثرة على زيادة حدوث السلوك (ضمر، أبو عميره، وعشا،2006).

إن العديد من الأحداث التي تتبع السلوك أو الاستجابة يمكن التعرف على قيمتها التعزيزية من خلال أثرها على السلوك، فهناك العديد من المعززات المتاحة للفرد

قد لا يكون واعياً تماماً لدورها على سلوكه، وكمثال على ذلك يمكن إن يتم اعتبار التأنيب اللفظي كمثير معزز في بعض المواقف، وذلك لاحتمالية الحصول من خلاله على الانتباه من الآخرين، وبالتالي فان أنماط السلوك سوف تزداد، وذلك لظهور المعزز وهو الانتباه أو التأنيب اللفظي، وبالرغم من إن المعززات الايجابية قد تخدم بدورها احتمالية ظهور أو تكرار السلوك، إلا إننا يجب إن لا نعتبرها جوائز أو مكافآت، ولهذا يجب عدم استخدام مفهومي التعزيز والمكافأة كمترادفين. إن المثيرات التعزيزية توجد في حياتنا بشكل مستمر دون وعي منا ، فالطالب الذي درس استعدادا للامتحان وحصل على درجة مرتفعة يكون سلوكه قد تعزز، الأمر الذي سينعكس على تكرار سلوك الدراسة في المستقبل، لأن المثيرات التي تبعته كانت ايجابية(ضمره، أبو عميره، وعشا،2006).

2. التعزيز السلبي (Negative Reinforcement):

يعرف هذا النوع بالتعزيز من خلال الإزالة، وفيه يتم استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه. وهذا يعني بالطبع إن الفرد يقوم باستجابة ما بهدف تجنب مثيرات مؤلمه أو غير مرغوب فيها. ومثل هذه الاستجابة تزداد قوه عندما تستبعد المثيرات المؤلمة من بيئة الكائن الحي(الزغول، 2003).

أنواع المعززات الايجابية:

إن اختيار المعززات المناسبة لتغير السلوك الإجرائي يعتبر من المبادئ المحورية في برنامج تعديل السلوك؛ لأنه يمكن إن تكون لها آثار قويه جداً في أفعال الناس وسلوكياتهم. وحتى تستطيع إن تختار المعززات ذات القوه الفاعلة، فإننا نحتاج إلى معززات موجودة أصلا تحت تصرفنا، لذلك فان معرفة أنواع المعززات يجعل اختيار المعززات أسهل وأكثر فاعلية(الزريقات، 2007).

أولاً: المعززات الغذائية(Edible Reinforcers):

تشتمل المعززات الغذائية كل أنواع الطعام و الشراب التي يفضلها الفرد، وقد استخدمت بشكل كبير مع الأطفال الصغار والمعوقين عقلياً. وقد يكون تجاوب الأطفال الصغار للمعززات الغذائية أكثر مقارنه بالأطفال الكبار، لأنهم أكثر حاجه

إلى الغذاء (الطعام والشراب) للنمو، كما إن ميولهم ورغباتهم ونشاطاتهم محدودة قياسا بالأطفال الكبار، لذلك قد يكون تجاوبهم مع المعززات الغذائية أكثر من الأطفال الكبار. كذلك الحال بالنسبة للمعاقين عقليا فإنه نتيجة لقدراتهم العقلية المحدودة تكون ميولهم ورغباتهم ونشاطاتهم اقل من العاديين. الأمر الذي يجعلهم أكثر تجاوباً مع المعززات الغذائية. هذا ومن جهة أخرى فان تعليم الأطفال الصغار والمعاقين عقلياً في إطار الصف يتسم بالتعليم الفردي الذي يفسح المجال إمام المعلمين باستخدام هذا النوع من المعززات الذي قد يتعذر استخدامه في المراحل المتقدمة لأنه يعرقل سير الدرس، إلا إذا استخدم في إطار التعزيز الرمزي، لأنه من العوامل التي تجعل التعزيز فاعلاً هو فورية تسليم المعزز. إلا إن المشكلة الاساسيه التي تواجه مثل هذه المعززات هي الإشباع وبشكل خاص عندما يستخدم نوع واحد من الطعام أو الشراب، لذلك قد يكون تنوع الأطعمة والأشربة يحول دون ذلك(الظاهر، 2004).

ثانياً: المعززات المادية (Tangible Reinforcers):

وهي عبارة عن معززات ذات الطابع الشرطي، والتي قد يستفيد منها الفرد، مثل تقديم الهدايا أو المكافآت والكتب والمجلات والألعاب بعد القيام بالسلوك، وفي المدارس قد تأخذ المعززات المادية شكل إهداء الأقلام أو الألوان أو الدفاتر، وتكمن أهمية هذا النوع من المعززات في إمكانية تطبيقها بصوره سهله بعد حدوث السلوك، وتأثيره على سلوك الإفراد بشكل فوري(الفتلاوي، 2005).

ثالثاً:المعززات الاجتماعية (Social Reinforcers):

وهي المعززات التي تشبع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأساسية للمتعلم في القبول الاجتماعي واحترام الذات بما يوفر مستوى صحي نفسي للمتعلم، وقد ثبت فعالية تلك المعززات الاجتماعية التي تشبع هذه الحاجات من بين المعززات الأخرى في عملية تعديل السلوك وإدارة الفصل الدراسي.

وتمثل هذه المعززات صورا شائعة وكثيرة منها: الثناء، الإعجاب، التعليقات المحببة للمتعلم، الابتسامة، الاقتراب من المتعلم (الفتلاوي، 2005).

وقد تتحقق ممارسة المعلم للمعززات الاجتماعية بالطلب من الطالب قيادة مناقشة صفية، أو حل مسالة أمام الصف، أو التحدث عن خبرة سابقة، أو تعليقاً على حسن مظهره أو مدحه بالألفاظ.

إن لاستخدام المعززات الاجتماعية في تحسين سلوك الإفراد مزايا رئيسية هي:

1. سهولة وسرعة تطبيق المعززات الاجتماعية في أي موقف.
2. يمكن إعطاؤها أو تقديمها فورا بعد ممارسة السلوك المستهدف، وبالتالي زيادة فعاليتها.
3. إن المعززات الاجتماعية تحدث بالأصل طبيعياً في حياة الإفراد اليومية ولمعظم أنواع السلوك، وبالنتيجة فان استخدام المعززات الاجتماعية يؤدي إلى استمرارية تعزيز السلوك المستهدف بعد إنهاء التدخل العلاجي(Sarafino,2004).

رابعاً: المعززات الرمزية الفيش (Token Reinforcers):

يعد التعزيز الرمزي نوعاً من المعززات الايجابية التي أثبتت فعاليتها في برامج تعديل السلوك، إذ هي عبارة عن أشياء مادية يحصل عليها الفرد عند قيامه بسلوك مقبول، يراد تقويته ويتم استبدالها بمعززات متنوعة في ما بعد، حيث يذكر إن الفيش التي تستخدم تكتسب خاصية التعزيز عندما يتم استبدالها بمعززات أولية أو ثانوية، التي من خلالها يتم توفير معززات عديدة تعمل على تعزيز مجموعات كبيره من الإفراد وتحول دون حدوث الإشباع(الروسان، 2000).

وقد اصطلح اسم المعززات ذات الأثر الرجعي على المعززات الرمزية، كونها معززات متعلمة وذات قيمه في الحياة اليومية، لقوتها وفعاليتها الحالية التي تدفع إلى مزيد من تكرار السلوك(الروسان، 2000).

وقد حدد روسن (Rosen,1990) الخطوات التي تتبع باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي بالإجراءات التالية:

1. تحديد السلوك الذي يجب علاجه وتحديد السلوك البديل من خلال ملاحظة المعلمين.
2. اختيار طريقه مناسبة لوضع الفيش التي يحصل عليها الطفل كوضعها على مقعد الطفل.

3. تحديد المعززات التي يرغب الطفل بالحصول عليها، من خلال عرض قائمه بالمعززات والسماح للطفل باختيار الجوائز التي يرغبه.
4. تحديد الفيش اللازمة لكل جائزة.
5. توضيح التعليمات التي تتضمن السلوكيات المرغوبة والسلوكيات البديلة ونظام صرف الفيش واستبدالها بالجوائز ونظام المخالفات .
6. تغير نظام صرف الفيش حسب مراحل تطبيق البرنامج، بحيث يتم تكثيف صرف الفيش في بداية البرنامج ثم تخفيفها كلما تم تقدم البرنامج، والانتقال من الجوائز المادية إلى الجوائز المعنوية والنشاطات.

خامساً: معززات النشاط (Activity Reinforcers):

تشتمل معززات النشاط على نشاطات معينة يحبها الفرد كالخروج من البيت مع الأصدقاء أو الألعاب الرياضية المختلفة والزيارات والرحلات والرسم و قراءة القصص، إن استخدام هذا النوع من المعززات غالباً ما يستند إلى قانون (بريماتك). الذي ينص على إن السلوك ذو المعدل المرتفع يمكن استخدامه كمعزز لتقوية السلوك ذي المعدل المنخفض، ويقوم المعلم بملاحظة سلوك الطلاب ليحدد نوع السلوك الذي يشغل– بشكل رئيسي– اهتمام الطالب، فيقوم بتقديم السلوك أو المهمة التعليمية التي يريد زيادة منتوجها أو مردودها لديه مشترطاً عليه تنفيذها أولاً، ليستطيع بعد ذلك ممارسة النشاط الذي يهمه(المحادين، النوايسه، 2009).

أصناف التعزيز الايجابي:

يتحدد مفهوم التعزيز بالإجراءات التي تلحق بالسلوك وتعمل على زيادة احتمالات حدوثه في المستقبل وتصنف المعززات بناء على أسس التعلم إلى معززات شرطية وغير شرطية، وهذا ما اصطلح على تسميته بالمعززات الأولية (غير الشرطية والثانوية (الشرطية).

أولاً: المعززات الأولية:

يقصد بالمعززات الأولية تلك المعززات المرتبطة بالحاجات الأولية للإنسان، مثل الطعام والشراب وتسمى أحياناً بالمعززات غير الشرطية، حيث ارتبطت تلك

المعززات بالاستجابات أو إشكال السلوك الطبيعية للفرد، وتعتبر المعززات التالية معززات أوليه:

1. الأطعمة والوجبات والولائم.
2. المشروبات كالمياه العادية والغازية و الحلويات.
3. الدفء والحنان والتسلية والنزهة(حسين، 2008).

وقد استخدمت تلك المعززات في تعديل سلوك الإفراد العاديين وخاصةً الأطفال، والأطفال غير العاديين، وذوي الاضطرابات النفسية إذا اعتبرت بعض المعززات الأولية فعالة مع بعض الفئات دون غيرها. وإذا ما استخدمت المعززات الأولية في برامج تعديل السلوك، فيجب أخذ الملاحظات التالية بعين الاعتبار:

1. مراعاة حالة الفرد الجسمية والصحية.
2. مراعاة حالة الإشباع أو الحرمان لدى الفرد.
3. مراعاة المشكلات الإدارية المترتبة على تقديم المعززات الأولية في المدرسة.
4. مراعاة المشكلات الصحية المترتبة على تقديم المعززات الأولية، فقد يكون بعض الأطفال أكثر حساسية لبعض الأطعمة(الروسان، 2000).

ثانياً: المعززات الثانوية:

لا ترتبط بحاجه أولية لدى الكائن الحي كما هو الحال في حالة التعزيز الأولي، والقدرة على التعزيز يمكن إن يكتسبها مثير معين نتيجة ارتباطه مع حالة تعزيز أولية. إن مبدأ التعزيز الثانوي هو أن المثير الذي لا يكون في الأصل معززاً يمكن إن يصبح كذلك عن طريق ارتباطه المتكرر بمثير معزز(صالح،1971).

وتتلخص فكرة سكنر عن التعزيز الثانوي بما يلي:

1. يكتسب المثير قدرة على التعزيز نتيجة لمصاحبته المتكررة مع حالة تعزيز أولي.
2. يكتسب التعزيز الثانوي صفته الايجابية أو السلبية تبعاً للتعزيز الذي ارتبط به.
3. إذا تكوَّن التعزيز الثانوي فإنه يصبح مستقلاً، ويكتسب صفة عامة حيث لا يقتصر دوره على تقوية نفس الاستجابة التي أنتجت التعزيز الأصلي، بل يمتد عمله ليشرط استجابة جديدة غير مرتبطة بالسابقة، حتى لو كان ذلك في وجود دافع آخر غير الدافع المسؤول عن حالة التعزيز الأصلي(عاقل، 1963).

العوامل المؤثرة على فعالية التعزيز:

ان التعزيز أداة فعاله للتأثير على السلوك، فمعظم أنماط سلوكنا تم اكتسابها من خبرات التعلم، المشتملة على إجراءات التعزيز، وبالرغم من تلك الفعالية التي يتمتع بها التعزيز، إلا انه قد لا يكون فعالاً في بعض الأوقات، بل إن أثره قد يكون عكسيا في مواقف أخرى، وهذا ما يدفعنا نحو التفكير لتحديد عدد من المتغيرات المؤثرة على فعالية التعزيز، وذلك للوصول إلى النتائج الفعالة في برامجنا العلاجية في تعديل السلوك.

أ- **كمية التعزيز المستخدمة:**

فكلما ازدادت كمية التعزيز ازدادت فاعلية التعزيز، فابتسامة ومدح أكثر فاعلية من ابتسامه فقط، وابتسامه ومدح وربت على الظهر أكثر فاعلية من الابتسام والمدح فقط. كما تكون من ناحية أخرى قطعتان من الحلوى أكثر فاعلية من قطعه واحدة. ولابد من الإشارة إلى إن كمية التعزيز يعتمد بشكل أساسي على نوع المعزز الذي يستخدم(الظاهر، 2004).

ب – **فورية التعزيز:**

إن احد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، فان يعطى الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير، إن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفه لا نريد تقويتها، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من الممكن تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطة كالمعززات الرمزية أو الثناء بهدف الإيحاء للفرد بان التعزيز قادم (العثمان، 2011).

ج – **ثبات التعزيز :**

تعتمد فعالية وأثر المعززات على الثبات في تقديمه مباشرة بعد السلوك مباشرة، بالإضافة إلى الثبات في كميته، والواضح بان ثبات تقديم التعزيز له دور كبير في نجاح إجراءات العلاج، حيث إن الفرد غالباً ما يحتاج إلى تعزيز ثابت نسبياً خلال فترات اكتساب السلوك في البداية، إن عملية تعديل السلوك في هذا المعنى تكون بعيده

عن الفوضى والتخبط، من خلال الالتزام بالخطط العلاجية، والتي تراعي التخطيط والتنظيم، فالتعزيز يجب إن يقدم بعد حدوث السلوك، وضمن مواقف معينه وضمن كميات محددة لضمان التأثير الايجابي المأمول(ضمره، أبو عميره وعشا،2007).

د – التنويع في المعززات :

إن استخدام معززات متنوعة أكثر فاعلية من استخدام معزز واحد، لأن استخدام معزز واحد بشكل مستمر يدعو إلى الإشباع مما تقل فاعليته(العثمان،2011).

هـ – التنويه بأسباب التعزيز:

يجب إن يتم إعلام الفرد بالسلوك الذي نجح في أدائه إمام الطلاب، وذلك من اجل تشجيع الطلاب للقيام بهذا السلوك، فالمعلم قد يقول للطالب لقد أجبت على السؤال بشكل صحيح، ولذلك سأضع لك درج إضافية في المشاركة، فالتنويه بأسباب التعزيز قد تجنب تعزيز أنماط سلوكيه أخرى غير مرغوبة، في نفس الوقت الذي حدث به السلوك المستهدف(ضمره، أبو عميره وعشا، 2007).

و – ملائمة المعزز للفرد :

يختلف الإفراد في ميولهم وطبيعتهم الشخصية، فقطعة الحلوى قد تكون ذات أثر تعزيزي على سلوك الطفل، إلا أنها قد لا يكون لها نفس الأثر لدى الشباب. وبالتالي لابد من معرفة طبيعة المعززات المؤثرة على سلوك الإفراد اعتمادا على طبيعة شخصياتهم وأعمارهم والمواقف التي يحدث بها السلوك. ويمكن لنا بناء استبيانات للتعرف على المثيرات المحببة للفرد، بحيث تُعطي له تلك الاستبيانات ويعمل على الإجابة عليها، ومن ثم تصحح وتحلل للخروج ببيانات حول المثيرات الأكثر قابلية ورغبة وتأثيرا على السلوك، ويمكن لنا استخدام أسلوب المراقبة وخاصة عند التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية، للتعرف على نمط المعززات المحببة لهم (الزريقات، 2007).

ز – التحليل الوظيفي:

أي تحليل الظروف البيئية والمحيطة بالفرد لتحديد المعززات المتوفرة فيها، وكلما كانت المعززات طبيعية، كلما ساعد ذلك على احتمالية تعميم السلوكات المكتسبة واستمراريتها(الخطيب،2003).

ح- درجة صعوبة السلوك:

وتعني مدى تعقيد السلوك المستهدف أو مدى احتياجه لجهد كبير فكلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كميه كبيره من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً(حسين، 2008).

ط- الجدة:

أن استخدام معززات جديدة وغير مألوفة قدر الإمكان يزيد من فعاليتها في التعزيز (الخطيب، 1994).

ي- مستوى الحرمان – الإشباع:

كلما كانت الفترة التي حرم فيها الفرد من المعززات طويلة كان المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً(العثمان، 2011).

جداول التعزيز:

تعرف جداول التعزيز بأنها المخططات والبرامج التي يتم بموجبها تقديم التعزيز للاستجابة المطلوبة. وقد تعرف جداول التعزيز دون إرجاعها إلى آثارها في السلوك، وهكذا فان السلوك أو الاستجابة يمكن إن تعزز اعتماداً على الزمن المنقضي أو اعتماداً على عدد من الاستجابات الصادرة، واعتماداً على هاتين الخاصيتين فإنه تقع هذه الجداول في فئتين هما:(الزريقات، 2007).

أولاً: جداول التعزيز المستمر (Continuous Reinforcement):

يتلخص هذا النوع من التعزيز بان التلميذ يعزز في كل مره يبدي فيها الاستجابة المطلوبة، وقد يكون هذا النوع من التعزيز فاعلا في المراحل الأولى، لكنه قد يؤدي إلى حالة الإشباع، وخاصة إذا كانت المعززات محددة، مما يُفقدها قيمتها التعزيزية. كما قد يكون التعزيز المتواصل متعباً ومجهداً، إضافةً إلى أنه مكلف

وخاصة إذا كان مادياً. ولاستمرارية الاستجابة المطلوبة يفترض عدم التوقف المفاجئ والسريع عن التعزيز، وإنما يجب إن يكون التقليل تدريجياً، أو قد تنتقل من التعزيز المادي إلى التعزيز الاجتماعي ثم يصار إلى التقليل الثاني تدريجياً(الظاهر، 2004).

ثانياً: جداول التعزيز المتقطع (Intermittent Reinforcement):

ويتلخص هذا النوع من التعزيز بان لا يعزز التلميذ بعد كل استجابة مطلوبة بشكل متواصل، وإنما يكون التعزيز بشكل متقطع حسب الزمن أو عدد الاستجابات المستهدفة. وتعد هذه الطريقة الأفضل في المحافظة على استمرارية السلوك(الظاهر، 2004).

وفي هذا الشكل من التعزيز يكون اكتساب السلوك ببطء نسبياً ولكنه يكون أكثر قوةً، وعندما يتوقف التعزيز لا يحدث انطفاء للسلوك بسهوله، ولكي نساعد الفرد على اكتساب السلوك بشكل قوي في برامج تعديل السلوك يتم اللجوء في البداية إلى استخدام التعزيز المستمر، مما ينتج عنه سرعة اكتساب الفرد للسلوك المرغوب فيه، ثم بعد ذلك يستخدم التعزيز المتقطع. وتمتاز جداول التعزيز المتقطعة بأنها تحافظ على استمرارية وتكرار السلوك بشكل اكبر(حسين، 2008).

الأنواع الرئيسية لجداول التعزيز:

أولاً: جداول تعزيز الفترة الزمنية الثابتة (Fixed interval Schedules):

وهو أن يعزز سلوك التلميذ بعد انتهاء فترة محددة من الزمن. أي يجب إن تنقضي فترة زمنية محددة أولاً كان تكون دقائق أو ساعات، تحدث الاستجابة المطلوبة خلالها(ضمره، أبو عميره وعشا،2007).

ويؤدي استخدام جداول تعزيز الفترة الزمنية الثابتة إلى نوع محدد جداً من الاستجابة، ومبرر هذا الجدول هو التوقف بعد تقديم التعزيز حتى تنقضي الفترة الزمنية المحددة ومن ثم تقديم التعزيز لأول استجابة تظهر بعدها وهذا التقديم المحدد للتعزيز بانتهاء الفترة الزمنية يؤدي إلى تسارع حدوث الاستجابة وتكراره، مع نهاية الفترة الزمنية المحددة، ولأن التعزيز لا يقدم إذا حدثت الاستجابة في بداية الفاصل

الزمني فان هذا الإجراء يؤدي إلى عدم حدوث الاستجابة، وهذا يؤدي إلى ملاحظة ما يعرف بأثر خمود الاستجابة في التسجيلات التراكمية لجداول الفترة الثابتة .

ومن هنا فان استخدام جدول الفترة الزمنية الثابتة يعتمد على مرور الزمن المحدد وإظهار الاستجابة المناسبة، وان التعزيز يقدّم فقط بعد انقضاء تلك الفترة الزمنية المحددة وذلك لأول استجابة تصدر عن العضوية، ومن المهم الإشارة هنا إلى انه ليس في كل المواقف الحياتية اليومية الحقيقية يعزز سلوكنا وفقا لجداول الفترة الزمنية الثابتة(الزريقات، 2007) .

ثانياً: جداول تعزيز الفترة المتغيرة (Variable interval Schedules):

يحدث التعزيز وفق هذا الجدول بفترات زمنية غير ثابتة، كما إن العضوية في هذا الجدول مجبرة على الانتظار قبل الحصول على التعزيز، فبعد إن تعزز العضوية على القيام بالاستجابة فإنها قد تنتظر لمدة 5دقائق أخرى، وبعد تقديم التعزيز قد تنتظر لمدة 3 دقائق، وقد تنتظر لمدة 30 دقيقة. وعليه فان الفترة الزمنية تتنوع من تعزيز واحد إلى أخر. ويمتاز جدول تعزيز الفترة الزمنية المتغيرة بمعدل استقرار الاستجابة، وإضافة إلى ذلك فان الاستجابة تمتاز بتأثرها بطول جدول الفترة الزمنية المتغيرة .فكلما كانت الفترة الزمنية طويلة كان معدل الاستجابة منخفضة، إما بالنسبة لأثر الخمود الذي يمتاز به جدول الفترة الزمنية الثابتة فإنه لا يحدث في مثل هذا النوع من الجداول، فلا توجد وقفات تتبع التعزيز في جداول الفترة الزمنية المتغيرة، كما إن المعدل الأعلى للاستجابة على جدول فترة الزمنية المتغيرة يحدث فقط قبل التعزيز (الزريقات، 2007).

ثالثاً: جدول تعزيز النسبة الثابتة (Fixed Ratio Schedules):

وفيها يعزز الكائن الحي بعد عدد معين من الاستجابات الصحيحة، حيث يحصل على المعزز بعد الاستجابة الرابعة مثلاً، أو بعد العاشرة، ويتبع لهذا الجدول العديد من أنماط سلوكنا اليومية، مثل حل الواجبات اليومية أربع مرات سيؤدي إلى حصول الطالب على درجات إضافية من المعلم. إلا إن السلوك الذي يتبع جداول النسبة الثابتة سيتميز بالتكرار والارتفاع في معدله قبل الحصول على التعزيز، إلا انه سيواجه فترة خمود بعد الحصول على التعزيز مباشرة(الشرقاوي، 1998).

رابعاً: جداول تعزيز النسب المتغيرة (Variable Ratio Schedules):

بالرغم من إن نسبة السلوك هي المحك الرئيسي لتقديم التعزيز في مثل هذا النوع من الجداول، إلا إن هذه النسبة تكون متغيرة وعشوائية، ففي مثل هذا النوع من الجداول يتم تقديم التعزيز للاستجابة المطلوبة بعد نسب أو عدد متغير لهذه الاستجابة. فعلى سبيل المثال، ربما يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة من بين خمس استجابات صحيحة، ثم من بين ست استجابات أو من بين ثمان استجابات. وهكذا نلاحظ إن عدد الاستجابات بين مرات إعطاء التعزيز يكون عشوائياً غير منتظم(الزغول، 2003).

إرشادات لزيادة فاعلية تطبيق التعزيز الايجابي:

يستطيع كل من الإباء والمعلمين أن يلجئوا إلى استخدام التعزيز الايجابي لزيادة احتمالية حدوث السلوك المرغوب، وفي ما يأتي بعض من الإرشادات التي تساعد على ذلك(الزريقات، 2007).

أولاً: اختبار السلوك المرغوب (selecting desirable behavior):

1. يجب إن يكون السلوك محدد.
2. اختيار سلوكيات يمكن إن تضبط من خلال استخدام معززات طبيعية .

ثانياً: اختيار المعزز(selecting reinforcer):

1. إذا كان ممكنا، فإنه يفضل تطبيق قائمة مسح المعززات، والانتباه إلى الأتي:
2. تحديد مدى توفرها.
3. تحديد سهولة تطبيقها مباشرة بعد حدوث السلوك .
4. يمكن استعمالها دون فقدان معناها أو دون الوصول بها إلى الإشباع.
5. لا تتطلب وقتا طويلا لاستهلاكها.
6. التنوع في استخدام المعززات ما أمكن.

ثالثاً:تطبيق التعزيز الايجابي (applying positive reinforcement)

1. اخبر الفرد عن الخطة قبل البدء بتطبيقها.
2. قدم التعزيز فورا بعد حدوث السلوك المرغوب فيه.
3. صف السلوك المرغوب فيه للشخص في إثناء تعزيزه.

4. استخدام الثناء والتواصل الجسدي في إثناء تعزيزه.

5. استخدام الثناء والتواصل الجسدي عند تقديم التعزيز.

رابعاً:إنهاء البرنامج (Terminating the program)

1. إزالة المعززات المادية تدريجيا بعد اكتساب السلوك.

2. المحافظة على السلوك المكتسب باستخدام المعززات الاجتماعية.

3. استخدام معززات طبيعية في البيئة للمحافظة على السلوك.

4. التخطيط لتقييم دوري لضمان المحافظة على السلوك بعد إنهاء البرنامج (Martin and pear,2003).

غرف المصادر:

هي الغرف التي تهدف إلى تقديم الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد تم إنشاء غرفة تدعى غرفة المصادر حيث يتلقى الطلبة دروساً معينه في الجوانب التي يظهرون فيها مشكلات مثل: صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه، والصعوبات اللغوية، والصعوبات الاجتماعية والسلوكية، وذلك وفق برنامج محدد (Ropert, Pamala and Traeeu, 2001-2002).

يذكر مكنمار (Mcnmar,1998) إن غرفة المصادر عبارة عن:غرفه يأتي إليها التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي، لتلقي خدمات تربويه خاصة، حيث يكون حجم الغرفة بحجم غرفة الصف العادي النموذجي، ويكون التدريس فيها بشكل فردي، أو على شكل مجموعات صغيرة من خلال توفر الأجهزة السمعية والبصرية، والموقع المناسب داخل المدرسة (Zigmond, 1995).

ويقرر (ملتون، 1987) إن غرفة المصادر من بين أكثر الطرق فائدة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، فهي خطوة متوسطة بين التربية النظامية، والبرنامج المكثف(Zigmond ,1995).

كما وتعرف غرفة المصادر على أنها فصل دراسي ملحقه بالمدرسة العادية، يتلقى فيها أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة اكبر مما يمكن تقديمها لهم بين اقرأنهم العاديين في الفصل

العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب(الخطيب، 2009).

وهي نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة، تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال إمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذان يعتبران من مقومات الحياة الاجتماعية السليمة فالطالب الذي لديه صعوبات تعلم عليه إن يقضي جزءا من وقته في غرفة المصادر بشرط إن لا يزيد عن الوقت الذي يقضيه الطالب في هذه الغرفة أكثر من نصف يومه الدراسي(الخطيب، 2009).

كما وتعرف غرفه المصادر على أنها غرفه صفية ملحقه بالمدرسة العادية معده إعداداً خاصاً ومزوده بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب حيث يقضي الطلبة فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في هذه الغرفة لتلقي التعليم الفردي، فالطلبة يقضون معظم يومهم الدراسي في الصف العادي ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية، وهناك طلاب آخرون يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر ويقضون جزءا من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية. إما بالنسبة لمعلم غرفة المصادر فهو معلم مؤهل ومدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة فهو يقوم بدور التنسيق مع معلمي الطلبة العاديين وتقديم المساعدة في عملية إعداد البرنامج التعليمي المناسب(المعايطه، 1999).

أنواع غرف المصادر:

تتعدد أنواع غرف المصادر، وذلك حسب الحالات التي تخدمها، ولذلك يجب تصنيف الحالات بدقه ليكون التخطيط لهم سليماً وناجحاً، وتقسم غرفة المصادر على النحو التالي:

1. غرفة مصادر تصنيفية (Categorical):

وهو نوع سائد في كثير من البلدان العربية، فمثلا فئات صعوبات التعلم، والتخلف العقلي، والاضطرابات الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة، أو عدة غرف كل فئة معينه في غرفة دون أي تدخل بينهما(بطرس، 2008).

2. غرف مصادر شبه التصنيفية (Cross– Categoric):

وهي الغرف التي يتم وضع التلاميذ حسب احتياجاتهم بدلاً من تصنيفهم إلى فئات تقليدية، وربما ذلك لا يساعد المعلم على بناء برامج تربويه ملائمة، و لكنه يوجه اهتمامه إلى الاحتياجات المشابهة: كالاحتياجات الأكاديمية والبدنية أو السلوكية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة(علي، 2005).

3. غرف المصادر غير التصنيفية(Non– Categoric):

وهذا النوع يحتاج إلى معلمين مدربين على مستوى عال، لأن نسبة كبيرة من التلاميذ في هذه الحالة غير مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، ولكنهم يتلقونها على سبيل التجربة، للنظر في مدى حاجتهم لمثل هذه الخدمات (Hallahan&Kauffman,2003).

فالشبه بين خصائص الإعاقات المختلفة في المستوى البسيط أو المتوسط يكشف عن خصائص متشابهة في التعليم بغض النظر عن فئة الإعاقة، في الذكاء مثلا، وأنماط القدرة، والنمو الاجتماعي، لذلك نجد تشابهات أكثر من الاختلافات في مستويات الخصائص، فتقديم الخدمات على أساس غير تصنيفي هو السائد بين برامج المدارس في معظم الدول المتقدمة، لأن احتياجات التلاميذ هي التي تملي البرامج وليس النموذج المطبق(بطرس، 2008).

أقسام غرفة المصادر :

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينه، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، إما أقسام غرفة المصادر كما يشير إليها(عبيد، 2009).

1. قسم لتنمية مهارات القراءة.
2. قسم لتنمية مهارات الكتابة.

3. قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات.
4. قسم للتعليم الفردي.

آلية اختيار طلبة غرف المصادر:

يتم اختيار الطلبة بناء على ترشيح معلم الطلبة العادي بناء على مستوى تحصيل الطالب، وبعد اخذ موافقة أهل الطالب باعتبارهم عنصرا هاماً وفعالاً في إنجاح العملية التربوية. ثم يخضع الطالب لتقييم قبلي من قبل معلم غرفة المصادر، وذلك لتحديد مستوى الأداء الحالي في المهارات الأكاديمية وتحديد نقاط الضعف لديه. وبعد ذلك يقوم معلم غرفة المصادر بإعداد البرنامج التربوي والتعليمي الفردي لكل طالب على حده. إضافة لذلك فان عملية التنسيق والتشاور بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي تستمر فيما يتعلق بمعالجة الصعوبات التي تعترض عملية تنفيذ البرنامج التعليمي لطلبة غرف المصادر. وتتألف اللجنة التي تعنى باختيار الطلبة لتلقي الخدمات التعليمية في غرفة المصادر من مدير المدرسة ومعلم طلبة الصف العادي ومعلم غرفة المصادر والمرشد التربوي (الغرير، 1995).

إما بالنسبة لتنظيم البرنامج الدراسي فيتم التنسيق مابين معلم غرفة المصادر بالتعاون مع إدارة المدرسة ومعلمي الطلبة ولا يزيد عدد الطلبة في غرفة المصادر على (20-25) طالباً وطالبة ويتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى ثلاث أو أربع مجموعات متجانسة، ويبلغ نصاب معلم غرفة المصادر 20حصه أسبوعياً، 15حصه عمليه و5 حصص لتحضير الملفات والمساعدة في أعمال الطلبة.

ويقوم معلم غرفة المصادر بإجراء التشخيص اللازم للطفل المستهدف، حيث يتم بعد ذلك التشاور مع معلم الصف العادي وولي أمر الطالب وإدارة المدرسة والمرشد التربوي وذلك من اجل التأكد من مدى حاجته للالتحاق بغرفة المصادر، ويتم مساعدة معلم الصف العادي بالنصح والمشورة حول الأساليب والمواد المناسبة لذوي صعوبات التعلم، ومساعدته في إعداد برامج وأنشطه مناسبة للطالب بعد عودته من غرفة المصادر إلى الصف العادي، إضافةً إلى عمليات المتابعة وأيضاً إعداد الخطط العلاجية التربوية- التعليمية الفردية وذلك حسب احتياجات كل طالب(وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية الخاصة، 1993).

إلية العمل داخل غرف المصادر:

دوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي حيث يداوم الطلبة المعنيون جزءا من يومهم الدراسي في صفهم العادي والجزء الأخر في غرفة المصادر، وذلك بموجب برنامج خاص، يقوم المعلم في غرفة المصادر في العادة بإجراء تقويم قبلي لتحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب تمهيدا لوضع برنامج العمل المناسب لكل طالب. التركيز في غرفة المصادر يتم على معالجة الثغرات الموجودة لدى الطلبة المحولين لهذه الغرفة في المهارات الأساسية، غالباً بهدف الوصول بهم إلى مستوى مشابه أو قريب لمستوى صفهم العادي، ومن ثم إعادتهم إلى صفهم العادي، وكذلك المناهج المستخدمة في غرفة المصادر هي مناهج موازية وتنسجم في خطوطها الرئيسية مع المناهج الرسمية المتبعة(الصمادي، 1993).

أنواع الخدمات التي تقدم للطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر:

1. القيام بمهام التشخيص والتقييم والتدريب للطلاب المحولين من الصفوف العادية.
2. تقديم المشورة لمعلم الصف حول كيفية التعامل مع صاحب الحالة الخاصة وطرق التدريس الفعالة.
3. التعاون والتنسيق مع الأسرة لمتابعة حالة الطالب وما يمكن أن تقدم من خدمات داخل المدرسة وخارجها من مؤسسات مختلفة.
4. خدمات مسانده للطالب تقدم له من خلال تواجده بالصف مع زملائه، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة ومعلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر إثناء المادة التي يعاني منها الطالب من صعوبة(عبيد، 2009).

طريقة التعليم في غرفة المصادر:

نظرا لاختلاف خصائص ومشكلات الطلبة الذين يرتادون غرفة المصادر من حيث الأسباب والنتائج من جهة، ومن حيث اختلاف أعمارهم وصفوفهم وظروفهم الاجتماعية، لذلك يكون هناك أسلوبين للتعليم داخل غرفة المصادر:

1. **التعليم الفردي واحد واحد:**

توفر هذه الطريقة تعليماً مكثفاً وتستخدم مع الطلبة الذين يحتاجون إلى تركيز شديد في التعليم، ويفضل إن تستخدم بشكل يومي لمساعدة الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعده علاجيه مكثفه.

2. **التعليم الجماعي على شكل مجموعات صغيرة:**

يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات ودرجة الصعوبة التي يعانون منها، ويتم تدريسهم جميعا في الجلسة نفسها، بحيث يتراوح عدد طلبة كل مجموعه من بين (3-7) طلاب, ويعتمد عدد الطلبة في كل مجموعه على درجة تشابه الصعوبة لديهم، وربما لا تكون أعمار ألمجموعه الواحدة متساوية أو من المستوى الصفي نفسه، بل إن هذا يعتمد على أساس تشابه الحاجات لديهم وإذا ما أحرز الطالب التقدم المطلوب، فإنه يرفع إلى مجموعه أخرى، أو يعاد إلى صفه العادي، ويمكن اعتبار هذه الطريقة ضرورية جداً لتعلم الطلبة المهارات الأكاديمية، وتشجيع المتعلمين على الاعتماد على النفس، وتوفير الوقت، وإمكانية توجيه الطلبة نحو العمل الفردي ضمن ألمجموعه التي يكون فيها، إذ ربما يستمر الطالب في البرنامج لمده زمنية محددة بحسب حالته ومستوى صعوبات التعلم لديه(Sand ,1982 and Kerry).

الفئة المستهدفة في غرفة المصادر:

نظرا لاختلاف خصائص ومشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يرتادون غرفة المصادر من حيث الأسباب والنتائج من جهة ومن حيث اختلاف أعمارهم وصفوفهم وظروفهم الاجتماعية من جهة أخرى، يواجه معلم غرفة المصادر مشكلات وصعوبات عديدة، مما يترتب على ذلك قيام المعلم ببذل أقصى طاقاته وإمكاناته وجهوده الحثيثة للقيام بدوره على أكمل وجه، بالإضافة إلى الخدمات التربوية والعلاجية المنتظرة منه تجاه هذه الفئة من الطلبة (الخطيب، 2009).

ولا بد من إن نشير إلى الفئة المستهدفة وهي فئة الصعوبات التعليمية ألمحوله إلى غرفة المصادر، حيث نجد إن إفراد هذه الفئة من جميع الصفوف في المرحلة الاساسيه الدنيا، ويتم التعرف إلى هذه الفئة بشكل واضح في المرحلة الاساسيه عندما يصار عادة إلى توقع مستوى التحصيل في الحقول الدراسية الاساسيه للأطفال، فيتم

التعرف إلى هذه الفئة التي تعاني من صعوبات تعليمية بسرعة عند هذه المستويات العمرية، ويتم تشخيصهم وتقييمهم بعد ذلك ، ومن ثم توضع لهم برامج علاجيه خاصة بهم، وتتباين الخصائص المحددة للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية في سن المرحلة الاساسيه بصوره واسعة، فبعض هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات في ماده دراسية واحدة بينما يظهر آخرون صعوبة في عدد من المهارات، بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية والانفعالية المتعددة، وبالتالي تطال مهمات دراسية متعددة(الخطيب، 2009).

وعليه فان الشريحة المستهدفة، بخدمات غرفة المصادر التعلم، هي من طلاب الصف الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس الأساسي، ويتم استبعاد طالب الصف الأول الأساسي الذي تظهر لديه صعوبات تعليمية على اعتبار إن هذه الصعوبات قد تعود إلى تدني مستوى النضج لديه، وان بقية الطلاب من الصف الثاني إلى السادس الأساسي يكون في مرحلة تكوين المهارات الاساسيه ولابد من تقديم الخدمات التربوية والعلاجية لهذه الفئة ومساعدتهم على تخطي صعوباتهم.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

اجمع الباحثون على بعض الخصائص التي تميز أطفال صعوبات التعلم وهي نفسها المؤشرات التي يمكن إن تستخدم في التشخيص والعلاج لهؤلاء الأطفال.

أولاً: صعوبات في التحصيل الدراسي:

التأخر الدراسي هو ألسمه المميزة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل في التحصيل الدراسي، فبعض الطلبة قد يعاني من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الأخر قد يعاني من قصور في موضوع دراسي واحد أو موضوعين، ويكون في المواضيع التالية:

1. الصعوبات الخاصة بالقراءة، وتتمثل هذه الصعوبات في:

حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة، إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها مثل إن يقرا كلمة (العالية) بدلا من ألمرتفعة، تكرار قراءة بعض الكلمات أكثر من مره دون مبرر ثم يكررها. قلب

الأحرف وتبديلها، ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ع،غ) السرعة الكبيرة أو البطء في القراءة(يحيى، 2006).

2. الصعوبات الخاصة بالكتابة، وتتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة(الوقفي والكيلاني، 2001).

3. صعوبات الرياضيات : تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية، وفي حل المسائل، ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية، ويعلل ذلك بسيطرة غير فعاله على المعلومات والى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية، وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك.

ثانياً: الصعوبة التطورية:

ويقصد بها انحراف التطور في عدد من الوظائف التي تتفتح بشكل سوي مع نمو الأطفال، وغالباً ما تتصل باختلالات في التحصيل المدرسي، وفي ما يلي أشارة إلى بعض هذه الصعوبات:

1. اضطراب اللغة والكلام: يعاني كثير من الطلبة من مشاكل الكلام واللغة، وقد لا يكون هناك تسلسل في الجمل مع وجود صعوبة في بناء جمل مفيدة على قواعد لغويه سليمة.
2. صعوبة في عمليات التفكير: فقد وجد إن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف في التفكير المجرد.
3. اختلالات الذاكرة: وتظهر في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤثر على تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل.
4. اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد: يقصد بالانتباه القدرة على اختيار المنبه المناسب، ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات ويرتبط باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، إذ يتميز ذوو الحركة بأنهم دائمو الحركة والتنقل بين المقاعد(الوقفي والكيلاني، 2001).

مميزات غرفة المصادر

غرفة المصادر تمثل احد أنماط الرعاية المتطورة، ومن ابرز مميزات هذا النظام(السرطاوي، وأبو نيان 1998):

1- يستفيد التلميذ من تدريبات غرفة المصادر مع بقائه مدمجا مع أصدقائه وزملائه من نفس السن في الفصل العادي.

2- تعد برامج غرف المصادر بطريقه منهجيه بواسطة معلم غرفة المصادر، وبالتعاون مع معلم الصف العادي.

3- تتصف غرفة المصادر بالمرونة، مما يتيح لها تقديم الخدمة لأكبر عدد من التلاميذ.

4- تساهم في الحد من تطور الإعاقات والصعوبات عند ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- يعمل الأخصائيون في عمليات التقييم والتشخيص والعلاج حسب احتياجات التلميذ، وإمكانياته في إطار المدرسة دون تدخل احد من خارج المدرسة بدون حاجه.

6- تتعامل غرفة المصادر مع الإعاقات والصعوبات البسيطة، إما ألمتوسطه والشديدة فيمكن إن تستفيد من خدمات الفصول الخاصة بشكل أفضل.

كما تتميز غرفة المصادر، بان الطفل يستخدم الغرفة لفترة ما تكون اقل من نصف اليوم الدراسي، وربما تكون ألمده مقابله لزمن حصة أو حصتين، وهذا يسمح للطفل إن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي وذلك بعكس طفل الفصل الخاص الذي يبقى كل وقته بفصل التربية الخاصة(بطرس، 2008).

ولغرفة المصادر ايجابيات كثيرة وهي كالتالي:

1. تقدم غرفة المصادر الخدمات التربوية والعلاجية لا اكبر عدد ممكن من طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

2. توفر غرفة المصادر فرص التواصل بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الطلاب العاديين(Heward,1996).

3. تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Mercer,1997).

4. تقديم النصح والمشورة إلى معلمي الصفوف العادية من قبل معلم غرفة المصادر، وكذلك تقديم النصح والمشورة لأولياء الأمور (العايد، 2003).

إما سلبيات غرفة المصادر فتتمثل في فقدان الطلبة ذوي صعوبات التعلم لبعض الدروس المهمة في بعض الأحيان حين ذهابهم إلى غرفة المصادر لتلقي حصص معينة (Heward,1996).

2.2 الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات فيما يتعلق في غرف المصادر، حيث تعددت الأساليب والطرق التي اتبعتها الدراسات في بحثها لموضوع غرف المصادر، حيث كان معظم اهتمام الدراسات يركز على دراسة المشاكل السلوكية لطلاب غرف المصادر، إما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت استخدام التعزيز الايجابي وأثرها على تحصيل طلبة غرف المصادر فإنها تكاد إن تكون محدودة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، ومن هنا جاءت أهمية ومبررات الدراسة الحالية.

اجرى والكر (Walker,1968) دراسة قام خلالها بتوظيف إجراءات التعزيز الايجابي لتعليم طالب يبلغ من العمر (9) سنوات سلوك ألانتباه في إثناء تأديته المهمات الدراسية. وللحصول على الاستجابة المطلوبة قام بتعريضه لإجراءات متنوعة، وذلك لضمان ثبات السلوك لدى هذا الطالب عند سحب إجراءات التدخل العلاجية، ولجعله يتمكن من تعميم السلوك الذي تعلمه على المواقف الصفية الأخرى، بهدف ضمان الحصول على نسبة الانتباه المطلوبة منه، وكان يقدم له التعزيز الايجابي بمقادير معينه تحت الظروف التجريبية. وبينت النتائج إن نسبة انتباه الطالب قد ازدادت تبعاً لهذا الإجراء، وقد تمكن الطالب من تعميمها.

وأضاف الباحثون، بأيلي، واف، وفيليس (Bailey Wollf&Phillips،1970) إجراء التعزيز الايجابي المنزلي لرفع مستوى التحصيل لمجموعه من الطلبة الذين

يعانون من مشاكل في مادة الرياضيات. وكان مستوى إتمام المهمات لكل طالب يقاس يومياً من جانب المعلمين. وكان يطلب من كل طالب بجعل المعلم يسجل على بطاقة خاصة إشارة نعم أو لا وفقاً لقيام الطالب بانجاز المهمات طوال الفترة المخصصة للدراسة بالصف. وكلما كان الطالب يجمع إشارات نعم، كان يحصل الطالب على تعزيز ايجابي بالبيت من قبل الوالدين. وأشارت النتائج بفعالية الإجراء في تحسين الأداء الصفي للطلبة على المهمات الموكولة إليهم.

وقد بحث كل من شادويك وداي (Chadwick and Day,1971) أثر التعزيز المادي والتعزيز الاجتماعي على التحصيل الأكاديمي لمجموعه من الطلبة الذين يتميزون بتدني تحصيلهم عن معدل تحصيل أقرانهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (25) طالبا متوسط أعمارهم (10) سنوات حيث تناولت الدراسة مرحلتين من العلاج، الأولى استمرت مدة (6) أسابيع أعطيت فيها ألمجموعه شكلي التعزيز (المادي والاجتماعي) معاً، حيث أشارت نتائجها إلى إن هناك زيادة في كل من متوسط الوقت والدقة ومعدل النشاط الأكاديمي للطلبة سواء في القراءة أو الحساب، إما المرحلة الثانية من العلاج والتي استمرت مدة أسبوعين فقط أعطيت فيها ألمجموعه شكل التعزيز الاجتماعي فقط وذلك لمعرفة مدى محافظة الطلبة على التقدم في أدائهم بعد حذف شكل التعزيز المادي، وقد أشارت النتائج إلى إن هناك استمرارية في الأداء الأكاديمي لعينة الدراسة في كل من التهجئة أو الحساب.

وفي دراسة روسفنلد (Rosenfeld,1972) التي قام باختبار أثر أنواع مختلفة من التعزيز على تحصيل الطلبة في مبحث الحساب للصف السادس الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبه يختلفون في مستوى ذكائهم، وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات كما يلي : مجموعة التعزيز المالي حيث أعطيت مبلغاً من المال وفق عدد الاختبارات المتفوق بها. ومجموعه التعزيز الاجتماعي حيث حصل الطالب على نجمه أثر كل استجابة صحيحة. ومجموعة التعزيز (المالي +الاجتماعي) معاً. حيث تحصل على التعزيزين معا في حالة التفوق في الاختبارات، إما ألمجموعه الرابعة فكانت ضابطه لا تحصل على أي نوع من التعزيز. وتختلف كل مجموعه في مستوى ذكائها حيث اشتملت كل مجموعه ثلاثة مستويات من الذكاء

(مرتفع، ومتوسط، متدني) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن هناك تطوراً ذا دلاله في أداء الطلبة متوسطي الذكاء في مبحث الحساب عند استخدام شكلي التعزيز المالي والاجتماعي معاً، وان الطلبة ذوي الذكاء المرتفع اظهروا تحسنًا في أدائهم في مبحث الحساب باستخدام شكلي التعزيز المالي، والمالي + الاجتماعي معاً، ولكن الطلبة ذوي الذكاء المنخفض لم يظهروا أي تحسن على أدائهم في مبحث الحساب على أي شكل من إشكال التعزيز مقارنه بالمجموعة الضابطة، كما أفادت الدراسة إلى إن إضافة التعزيز إلى المنهاج يؤدي إلى تقدم أداء الطلبة. وهذا التقدم مرتبط بشكل ايجابي مع الذكاء.

قام الباحث هاندرت (Handert, 1976) باستخدام إجراءات التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة لمجموعه من الطلبة الذين يعانون من مشاكل في الرياضيات وضعف الانتباه، بحيث كان يقدم لهم التعزيز الرمزي عندما يستجيبون بشكل صحيح إلى المهمات الرياضية التي كان يكلفون بها، وكان يقوم بتوظيف إجراء تكلفة الاستجابة عندما لا يقومون بإتمام المهمة بالشكل المطلوب، وأشارت نتائج الدراسة إلى انه خلال فترة المعالجة وصلت نسبة انتباه الطلبة ومستوى إتمامهم للمهمات التي كانوا يكلفون بها إلى (85%).

كما هدفت دراسة روبنسون، ونيوبي، وجنزل (Robinson, Newby, &Ganzel,1981) إلى دراسة فعالية استخدام نظام التعزيز الرمزي في تحسين أداء طلاب الصف الثالث الابتدائي البالغ عددهم (18) طالباً تحصيلهم متدن في القراءة ولديهم نشاط زائد، وقد أشارت نتائج الدراسة إن جميع الإفراد استجابوا لبرنامج التعزيز.

دراسة اكسلورد (Axelrod, 1983) التي هدفت إلى معالجه خروج مجموعه من التلاميذ من مقاعدهم فبعد ملاحظة التلاميذ، وتحديد نموذج سلوكهم، وقياسه وجد معدل الوقت الذي يقضيه هؤلاء التلاميذ في مقاعدهم هو(63%) من مجموع وقت الدرس. استخدم التعزيز الموجب لأطفال السلوك غير المرغوب فيه (الخروج من المقعد) وذلك بإعطاء التلميذ الذي سيبقى جالساً في مقعده خلال فترة زمنية معينه بطاقة مكتوب عليها جيد، ثم الثناء عليه مع تجاهل الآخرين الذين يخرجون من مقاعدهم. ونتيجة لهذا الإجراء العلاجي قلة مشكلة الخروج من المقعد بنسبة (25%)

حيث أصبحت الفترة التي يقضونها في مقاعدهم (88%) من وقت الدرس بعد إن كانت (63%) قبل التدخل العلاجي. توقف التعزيز في مرحلة خط الأساس الثاني، فرجعت مشكلة الخروج من المقعد الى ما كانت عليه قبل التدخل العلاجي، حيث أصبح الوقت الذي يقضيه التلاميذ (61%) من وقت الدرس، مما يشير إلى فاعلية إجراء التعزيز. بعدها أعيد تطبيق البرنامج ثانية، وذلك بإعطاء التلاميذ بطاقة مكتوب عليها كلمة جيد والثناء اللفظي . قلة مشكلة الخروج من المقعد ثانية، وارتفع معدل جلوس التلاميذ في مقاعدهم ليصل إلى (87%) من وقت الدرس. وبعد مرور (26) يوماً، بدا المعلم بتخفيف التعزيز على مدى أربع مراحل متتالية أشار عليها (أ، ب، ج، د) فبعد إن كان التعزيز ست مرات يومياً، أصبح في مرحلة (أ) لثلاث مرات يوميا. وقد لوحظ انه بالرغم من تقليل كمية التعزيز، فان سلوك التلاميذ المتمثل بالجلوس في المقعد قد ارتفع إلى (92%) ثم أصبح التعزيز في مرحلة (ب) ارتفاع معدل جلوس التلاميذ وصل إلى (95%) وفي مرحلة (ج) كافا المعلم السلوك المستهدف مرة واحدة في اليوم، مما كانت نتيجته بقاء معدل جلوس التلاميذ في مقاعدهم على ما كان عليه في المرحلة السابقة وهو (95%). توقف المعلم بعد انتهاء مرحلة (ج) عن تعزيز السلوك المستهدف مبتدأ بما سماه بالمرحلة (د) لوحظ استمرار المعدل العام لجلوس التلاميذ في مقاعدهم على حاله السابق.

دراسة شيمد(Shmid, 1986) الذي اعد فيه برنامج لتعديل سلوك ستة أطفال ،وتطوير مهارات الانتباه والتمييز، حيث بينت هذه الدراسة أثر المعززات الاجتماعية (المدح والثناء) والمعززات الغذائية (الشوكلاته، حلاوة)، حيث اتضح انه عند سحب أو إيقاف المعززات تعود الاستجابات المستهدفة إلى معدلاتها السابقة قبل بدء البرنامج.

دراسة (منصور، 1988) التي هدفت إلى معرفة أثر فعالية كل من التعزيز المادي واللفظي (الايجابي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الجغرافيا، وقد حدد الباحث التعزيز المادي في شكل مكافئه ماديه يتلقاها التلاميذ بعد الاستجابة الصحيحة على بعض المواقف في مادة الجغرافيا. وتتمثل المكافأة في أشياء محسوسة مثل القصص، علبة ألوان، أدوات هندسه، قلم حبر، قلم رصاص. كما حدد الباحث التعزيز اللفظي في شكل مدح وتشجيع التلاميذ

يتلقاها التلاميذ بعد الاستجابة الصحيحة على بعض المواقف في نفس المادة، وتتمثل في كلمات مثل: ممتاز، أحسنت، وما شابه ذلك من عبارات المدح والتشجيع. وقد صمم الباحث بطاقة استطلاع للتلاميذ لتحديد المعززات المادية المفضلة لديهم والتي في ضوئها تم تحديد المعززات المادية المرغوبة لدى التلاميذ. وقد أجريت الدراسة على عينة من (124) تلميذاً وتلميذه بالصف الخامس من محافظة الإسماعيلية.

قام الباحث بضبط بعض المتغيرات مثل مستوى التحصيل والعمر الزمني، والمحتوى الدراسي، والوقت المخصص للتدريس، والمعلم، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والذكاء. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى(0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعة التعزيز المادي، ومتوسط درجات تلاميذ مجموعة التعزيز اللفظي في تحصيل مادة الجغرافيا، لصالح مجموعة التعزيز المادي وهذا يعني إن التعزيز المادي أكثر فعاليه في تحصيل التلاميذ من التعزيز اللفظي. كما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعة التعزيز المادي، ومتوسط درجات تلميذات مجموعة التعزيز اللفظي وذلك لصالح مجموعة التعزيز المادي. بينما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ مجموعة التعزيز المادي، ومتوسط درجات تحصيل تلميذات مجموعة التعزيز المادي. ولم يوجد تفاعل دال إحصائياً بين نوعى التعزيز (المادي- اللفظي) والجنس في تأثيرها على التحصيل الدراسي.

وبصفه عامه يتضح إن التعزيز المادي أكثر فاعلية من التعزيز اللفظي في التحصيل الدراسي لدى العينة من الذكور والإناث.

دراسة شاربلي (Sharpley,1988) الذي بين فيها أثر الجوائز المباشرة وغير المباشرة كعامل محرك لاستجابات الإفراد، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبه تراوحت أعمارهم بين (20و28) سنه في جامعة موناش (استراليا) تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة الهدف وهي ألمجموعه التي تأخذ التعزيز مباشرة أثر كل استجابة صحيحة، ومجموعة الأقران وهي ألمجموعه المشاهدة لمجموعة الهدف حيث لا تحصل على أي نوع من التعزيز. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة ذات دلاله

إحصائية في مستوى الاستجابة الصحيحة سواء لمجموعة الهدف أو الأقران (المشاهدة)، حيث أشارت الدراسة إلى إن الجوائز كان لها أثر مباشرة لمجموعة الهدف وأثر غير مباشر للمجموعة المشاهدة على اعتبار أنها سوف تحصل على التعزيز في حالة انجازها لتلك المهام، وقد أكدت الدراسة إن أي نوع من الجوائز له تأثير تعزيزي يؤدي إلى زيادة الاستجابة الصحيحة.

وفي دراسة (الرفاعي،1990) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الأثر الذي يتركه التعزيز الايجابي في التحصيل المدرسي في مادة اللغة الإنجليزية في الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة القنيطرة، والى أثر التعزيز الايجابي على متغير الجنس، والى وضع الإرشادات ومقترحات لتحسين تدريس مادة اللغة الإنجليزية، ورفع التحصيل المدرسي في المادة المذكورة كما قام الباحث بدراسة نظريه عن التعزيز الايجابي، وقام باجراها على أربع مجموعات، مجموعتين للذكور ومجموعتين للإناث، بلغ عدد العينة 120 طالب منهم 60 طالب من الذكور و60 طالب من الإناث حيث تم تعزيز مجموعتين، واحدة للذكور وأخرى للإناث، وتركت المجموعتان المتبقيات بدون تعزيز إضافة إلى استخدام المقابلة مع عينة عشوائية من إفراد العينة التجريبية. استخدم الباحث اختبار ستيودنت للتحقق من الفرضيات التي ينطلق منها البحث وتبين بعد معالجتها للمعطيات باستخدام الحاسوب، وقد أشارت النتائج إلى أن التعزيز الايجابي له أثر ايجابي على تحصيل الطلبة الذكور والإناث في مادة اللغة الإنجليزية، ولم يكن له أثر ذو دلاله إحصائية على المتعلمين المتخلفين تحصيلا، وتبين أن التعزيز الايجابي له أثر ايجابي على تحصيل الطلبة المتفوقين والمتوسطين.

دراسة ليمون (lemon,1991) حيث قام باستخدام برنامج تعزيز المهارات المتكاملة بالنسبة للقارئين المتقدمين، وقد كان الغرض من هذه الدراسة هو فحص تأثير برنامج التعزيز على القارئين المتقدمين، وكنتيجة لهذا الأسلوب فقد تم ملاحظة تحسنات هامة في مهارات الطالب في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

وعلاوة على ذلك فقد حقق الطلاب مستويات أعلى من الثقة في أنفسهم كمتعلمين، وقد كان التحصيل أعلى في هذا المقرر وزادت نسبة الحفظ 10% وانخفض معدل الرسوب عند مقارنته بالأداء خلال الفصول السابقة.

دراسة بوسطن ورينيه (Poston&Renee,1991) عن فعالية برنامج التعزيز الرمزي في زيادة قدرة طلاب الصف السادس على إنهاء واجباتهم، طبق برنامج لمدة عشرة أسابيع على عشرة مستويات من الصف السادس للذين نادراً ما ينهون واجباتهم، وفي إطار البرنامج مكافآت مثل اللعب بالكمبيوتر، وشراء أشياء من مخزن المدرسة، وكان البرنامج يعطي تقديرات يوميه لعمل الطالب في الصف وإنهائه للواجبات المعطاة له، وقد أدى البرنامج إلى ما يلي:

1- زادت نسبة إنهاء الواجبات عند سبعة طلاب بما لا يقل عن 50%.
2- تجاوز سبعة طلاب أهداف إنهاء الواجب الأسبوعي بنسبة لا تقل عن 80% من الوقت المطلوب.

كما أوضح البرنامج أن ثمانية أباء تعاونوا مع البرنامج بتوقيع العقود الأسبوعية وتزويد الطلاب بمكافآت بيتيه.

كما اجرى جوزيف، وجيمس، وجوبتا (Joseph, James, & Gupta,1996) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية التعزيز، والتدريب على الانتباه في زيادة المهمات السلوكية، وزيادة الانتباه الصفي لدى خمس أطفال يبلغون من العمر (11) سنة لديهم ضعف انتباه كانوا يتلقون دعماً من غرفة المصادر. وقد دلت النتائج على فعالية التعزيز في زيادة الانتباه وزيادة المهمات السلوكية المعطاة.

دراسة (مبارك، 1996) التي هدفت إلى معرفة أثر التعزيز الرمزي في زيادة المشاركة الصفية، لأطفال ما قبل المدرسة، إذ تكونت عينة الدراسة من 48 طفلاً قاربت أعمارهم من خمس سنوات، واستغرق تنفيذ البرنامج شهراً ونصف. وقد أظهرت النتائج فعالية برنامج التعزيز الرمزي في زيادة المشاركة الصفية بشكل دال.

دراسة (يونس، 2002) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرف ألكلمه ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي الملتحقين في غرف المصادر في مدارس عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (30) طالباً وطالبه من طلبة الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات تعلم، وقد تم توزيع العينة باستخدام الطريقة

العشوائية البسيطة إلى مجموعتين. ضابطه تكونت من (15) طالباً والتجريبية تكونت من (15) طالباً وطالبه. حيث تم تدريس ألمجموعه التجريبية باستخدام البرنامج العلاجي. ولقد تكون البرنامج العلاجي السلوكي من أسلوبين علاجيين هما: التغذية الراجعة، والتعزيز الايجابي، حيث حددت أهداف وكيفية تطبيق هاذين الأسلوبين، وحدد دور المعلم والطالب بشكل واضح من خلال تقديم المحاضرات، والنمذجة الحية، والتغذية الراجعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية(0.05)بين متوسطي تحصيل الطلبة في المجموعتين: الضابطة والتجريبية، لصالح ألمجموعه التجريبية، وتعزى هذه الفروق لطريقة التدريس. وعدم فروق ذات دلاله إحصائية(0.05) بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للجنس. وعدم فروق ذات دلاله إحصائية(0.05) بين متوسطي تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أجريت متابعة للمجموعة التجريبية، لمعرفة مدى تأثير البرنامج على أخطاء تعرف ألكلمه بعد توقف البرنامج لفترة زمنية معينه. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تقدماً في فعالية البرنامج بعد التوقف عن تنفيذه لمدة أسبوعين، مما يدل على أن البرنامج قد استمر في تأثيره العلاجي حتى بعد التوقف عن المعالجة.

دراسة (الملكاوي،2003) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه، المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى طلاب يعانون من صعوبات تعليمية. إذ تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً، وقد تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعه تجريبية وعددها15 طالباً ومجموعه ضابطه عددها (15) طالباً. وقد تم تحديد افراد الدراسة من خلال تطبيق قائمه أعدها الباحث لتقدير سلوك ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، بعد استخراج معاملات الصدق والثبات المناسبة، وقد تم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي الذي تم تطبيقه على إفراد ألمجموعه التجريبية، والذي يتمثل في تقديم التعزيز على شكل (فيش) مكونه من قطع بلاستيكيه لعدم قيام الطفل بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. وقد تم استبدال هذه الرموز (الفيش) بمعززات داعمة محببة لإفراد الدراسة وفق فترات زمنية متقطعة تكون في البداية قصيرة وتزيد الفترة الزمنية بالتدريج.

وذلك وفق قائمه توضح قيمة كل معزز داعم، وتم الاستمرار في تطبيق أسلوب التعزيز لمدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف ذلك.

وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير (AncovA) وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين ألمجموعه التجريبية والضابطة على الاختبار ألبعدي، كما أظهرت نتائج تحليل التغاير انه لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يعزى لمتغير المستوى الصفي.

كذلك أظهرت نتائج تحليل التغاير انه لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية في ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. يعزى للتفاعل بين الصف وطريقة العلاج وهذا يدل على إن أسلوب التعزيز الرمزي كان له أثر واضح في المعالجة.

هدفت الدراسة التي قام بها (حواشين،2004) إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي للمجموعات المتنافسة في تقليل السلوك غير المنتبه خلال الحصص الصفية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساس مكونة من (73) طالباً وطالبة مقسمين على شعبتين، وقد تم رصد السلوك غير المنتبه من قبل ملاحظين، وفق نموذج اعد لذلك الغرض. اثبت القياس القبلي الذي أجراه الباحث يومين متتاليين، بواقع ثماني حصص صفية تكافؤ المجموعتين من حيث عدد مرات السلوك غير المنتبه لدى كل مجموعة، ثم طبقت المعالجة على إحدى المجموعتين، وعدت المجموعة الثانية ضابطة، من خلال تقسيم المجموعة التجريبية على ثلاث مجموعات فرعية، وتعريف الطلبة بنظام التعزيز الرمزي الذي سيتبع وشروط لعبة السلوك الجيد والمكافآت التي سيحصل عليها كل فريق واستغرق التطبيق مدة أسبوعين، ثم أجرى القياس ألبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مدة يومين بخطوات القياس القبلي نفسها، وقد اثبت التحليل الإحصائي t– test وجود فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى التعزيز الرمزي.

دراسة (عصفور،2007)، هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر والتحقق من فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي، والتعزيز التفاضلي في معالجة هذه المشكلات. وتضمنت الدراسة قسمين أحداهما: مسحي، والثاني تجريبي. أما بالنسبة للقسم المسحي، فقد تم تحديد المشكلات السلوكية

بتطبيق مقياس المشكلات السلوكية على (256) طالباً وطالبه من طلبة غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، وهذا المقياس يغطي خمس مجالات: النشاط الزائد، الانسحاب، والاعتمادية، ضعف الانتباه، العلاقات المضطربة مع الأقران. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكيه متوسطه لدى إفراد العينة، وكان الذكور أكثر إيضاحاً للمشكلات السلوكية من الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الفئات العمرية، حيث كان إفراد الدراسة في سن سبع سنوات أكثر إظهاراً للمشكلات السلوكية من أقرانهم في سن (7،8) ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي المعتمد على التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى والتعاقد السلوكي، فقد تم اختيار (60) طالباً وطالبه من أصل (120) طالب سجلوا أعلى درجات على مقياس المشكلات السلوكية، حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطه، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعه التجريبية، مما يؤكد أثر البرنامج التدريبي المستخدم في معالجة المشكلات السلوكية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمتابعة ما سبق عرضه من دراسات يلاحظ بأن غالبيتها ركزت على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي بعينة ضابطة وتجريبية، سوى دراسة شادويك وداي (Chadwick and Day, 1971) وباستثناء دراسة (الرفاعي، 1990) فغالبية الدراسات تناولت الطلبة العاديين، كما يتبين بأن عدداً محدوداً قد ركز على الرياضيات والعمليات الحسابية كدراسة روسفنلد (Rosenfeld,1972) ودراسة شادويك وداي (Chadwick and Day, 1971) والتي تناولت القراءة والحساب ودراسة (يونس، 2002) والتي تطرقت إلى علاج أخطاء تعرف ألكلمه لدى طلبة الصف الرابع الأساسي باستخدام التعزيز الايجابي.

وما يميز الدراسة الحالية أنها:

1- تناولت عمليتي الجمع والطرح لدى ذوي صعوبات التعلم.
2- اتبعت منهج تصميم المراحل المتعددة (Multi Stage Design) من تصميمات بحث الحالة الواحدة وضمن أربعة مراحل.

3- تناولها للصفين الثالث والرابع.

4- استخدمت التعزيز الايجابي وبالمعززات الغذائية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة وعينتها وشرحاً لأدوات الدراسة ومتغيراتها وتسلسل إجراءاتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهجية الدراسة:

تم في هذه الدراسة إتباع تصميم المراحل المتعددة (Multi Stage Design) من تصميمات بحث الحالة الواحدة، بحيث يتعرض السلوك المستهدف لأكثر من طريقة علاجية متعاقبة خلال فترة زمنية قصيرة قد تكون على مدى أيام أو أسابيع أو تقسم إثناء حصة دراسية (الظاهر، 2004).

2.3 مجتمع الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصديه من طلبة غرف المصادر في مدرسة الطيبة الأساسية، والبالغ عددهم(20) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والصف:

جدول(1)

توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والصف

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	11	%55
	إناث	9	%45
الصف	الثالث	9	%45
	الرابع	11	%55

3.3 أدوات الدراسة:

أولاً: البرنامج العلاجي

تشير الدراسات ألحديثه إلى ضرورة تفريد التعليم على مستوى الطلبة العاديين، والى ضرورة وضع برامج تربويه فرديه لكل طالب من طلاب صعوبات التعلّم (غرف المصادر) ونظراً لتعذر التعامل في هذه الدراسة مع هذا النوع، تم تصميم برنامج يصلح بصفة عامه لتحسين المستوى التحصيلي لطلبة غرفة المصادر باستخدام برنامج التعزيز الغذائي.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج المقترح إلى رفع المستوى التحصيلي لدى طلبة غرف المصادر باستخدام المعززات الغذائية، من خلال تحقيق الأهداف التالية :

1. التركيز على جوانب الضعف لدى عينة الدراسة والعمل على تحسينها.
2. التأكيد على مهارات العمليات الحسابية من جمع وطرح.

مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج لمدة 8 أسابيع بواقع أربعة حصص لكل أسبوع، بحيث استغرقت كل حصة (40) دقيقه، حيث تم تنفيذ جميع الحصص داخل غرفة المصادر، وذلك على النحو التالي:

1- **المرحلة الأولى(المراقبة والتهيئة):**

تم عقد لقاء مع معلمة غرفة المصادر والطلبة، حيث تم تعريف افراد الدراسة بأهداف الدراسة والإجراءات الواجب القيام بها والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج ، وذلك من اجل توفير المزيد من الأمن والطمأنينة للطلبة، وآثاره انتباه الطلبة للمهمات التعليمية التي يتم توجيهها لهم.

ثم بدأت عملية المراقبة لإفراد عينة الدراسة، من اجل التعرف على مستواهم التحصيلي في مادة الرياضيات. حيث تبين إن هؤلاء الطلبة يعانون من تدني المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات، وتحديداً مهارتي الجمع والطرح، حيث تم الرجوع إلى سجلات العلامات، وتم التأكد من ذلك، حيث تم تفريغ علامات الطلاب على قائمة الشطب، وقد استمرت هذه المرحلة مدة أسبوعين.

2- المرحلة الثانية(التعزيز المستمر):

تم في هذه المرحلة تعزيز إفراد الدراسة، على كل استجابة صحيحة. وإثناء ذلك تم اتخاذ ما يلي:

1. تدريب المعلمة على كيفية إعطاء المعزز الغذائي.
2. تعريف الطالب بكيفية الحصول على المعزز الغذائي.
3. يكون التعزيز فوري بعد كل استجابة صحيحة.
4. التنويع في المعززات، مع مراعاة ما أمكن إن تكون متدرجة.
5. وضع قائمه إمام الطلاب مكتوب عليها المعززات الغذائية التي يرغب الطلاب بالحصول عليها. والجدول (2) يبين سير البرنامج في المرحلة الثانية.

جدول(2)

برنامج التعزيز المستمر(المرحلة الثانية)

النتاجات	الأهداف الخاصة	عدد الحصص	نوع المعزز
يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلة واحدة.	يقرأ الطالب العدد قراءة سليمة. يكتب الطالب العدد كتابه صحيحة. يميز الطالب بين العمليات الحسابية. يستخدم الطالب الأدوات المتاحة بشكل جيد	حصتان	قطعة بسكوت، عصير، كيس شيبس
يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين بدون حمل.	يقرأ الطالب العدد قراءة سليمة. يميز الطالب بين منازل الإعداد. يكتب الطالب الإعداد مرتبه عمودياً. يجد الطالب ناتج الجمع صحيحاً.	حصتان	عصير، شوكلاته.
يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين مع الحمل.	يميز الطالب بين منازل الإعداد. يرتب الطالب الإعداد عمودياً كتابة. يضع الطالب العدد المحمول في منزلته. يجد الطالب ناتج جمع ثلاث إعداد صحيحة	حصتان	سكاكر، قطعة حلوى
يجمع الطالب عدد من منزلة إلى عدد من منزلتين.	يرتب الطالب العملية الحسابية عموديا. يجمع الطالب منزلتي الآحاد. يجمع الطالب المحمول مع منزلة العشرات. يكتب الطالب الناتج بشكل صحيح.	حصتان	كيس شيبس، شوكلاته

يتبين من الجدول (2) أن الهدف الرئيسي كان يتم تقسيمه إلى خمسة أهداف، وعند إتقان الطالب للهدف يتم تعزيزه بالمعزز الغذائي فوراً.

3- المرحلة الثالثة (بدون تعزيز):

وفي هذه المرحلة تمت عملية الشرح والتقويم، بدون استخدام المعزز الغذائي، مع رصد علامات الطلاب على قائمة الشطب ويبين الجدول رقم (3) سير البرنامج في المرحلة الثالثة.

جدول(3)

برنامج بدون التعزيز (المرحلة الثالثة)

النتاجات	الأهداف الخاصة	عدد الحصص دون تعزيز
يحل الطالب مسألة رياضية على عملية جمع عددين.	يقرأ الطالب المسالة قراءة سليمة. يحدد الطالب العملية الحسابية. يكتب الطالب المسالة بشكل رياضي. يجد الطالب ناتج الجمع بشكل صحيح.	حصتان
يطرح الطالب عددين مكونين من منزله واحدة.	يرتب الطالب العددين الأكبر وأسفل من الأصغر. يميز الطالب العملية الحسابية. يستخدم الطالب الأدوات في عملية الطرح. يكتب الطالب الناتج بشكل صحيح. يجد الطالب ناتج الطرح صحيحاً	3حصص
يطرح الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين بدون الاستلاف	يقرأ الطالب قراءه سليمة. يميز الطالب بين منازل الإعداد. يكتب الطالب الإعداد مرتبه عمودياً يجد الطالب ناتج الطرح بشكل صحيح.	3حصص

يتبين من الجدول رقم (3) أنة تم التوقف عن تقديم المعزز الغذائي، مع مراقبة وملاحظة أداء الطلبة.

المرحلة الرابعة(تعزيز خفيف):

وفي هذه المرحلة يتم التدرج في تقديم المعزز الغذائي، ومراقبة مستوى تقدم الطلبة، ويبين الجدول رقم (4) سير البرنامج في المرحلة الرابعة.

جدول (4)

برنامج التعزيز الخفيف (المرحلة الرابعة)

النتاجات	الأهداف الخاصة	عدد الحصص	تعزيز خفيف
يطرح الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين مع الاستلاف.	يميز الطالب بين منازل الإعداد (الآحاد والعشرات). يرتب الطالب الإعداد عمودياً كتابة. يضع الطالب العدد المطروح من في الأعلى. يجري الطالب عملية الاستلاف بشكل صحيح.	حصتان	قطعة بسكوت، كيس شيبس
يطرح الطالب عدد من منزلة من عدد من منزلتين.	يرتب الطالب العملية الحسابية عمودياً. يقرأ الطالب الإعداد حسب المنازل. يطرح الطالب منزلتي الآحاد. يطرح الطالب عددين من منزلتين	3حصص	لا يوجد تعزيز
يحل الطالب مسألة رياضية على عملية طرح عددين	يقرأ الطالب المسالة قراءه سليمة. يحدد الطالب العملية الحسابية. يكتب الطالب المسالة بشكل رياضي. يجد الطالب ناتج الطرح بشكل صحيح.	3حصص	قطعة بسكوت، كيس شيبس

ويتبين من الجدول رقم (4) أنة تم الرجوع إلى استخدام المعزز الغذائي ولكن بشكل خفيف.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

طريقة السلم في الجمع:

حيث يعرض المعلم مسائل الجمع بالحمل على السبورة مع توضيح سبب الرفع باليد في عمليات الجمع ، ومن ثم يرسم سلماً بين خانة الآحاد والعشرات، ليطلب بعدها من التلميذ جمع خانة الآحاد ووضع الناتج في الأسفل ومن ثم يصعد خانة

العشرات في الناتج على السلم، ليجمع خانة العشرات بعد ذلك ويضع الناتج في الأسفل، بعد عدة محاولات يطلب من التلميذ حل المسائل على الجمع بالحمل بدون استخدام السلم.

طريقة السلم في ترتيب الأعداد:

تعتمد على ترتيب التلميذ للأعداد إما بإيجاد أكبر عدد موجود بين الأعداد إذا كان الترتيب تنازلي، أو أصغر عدد موجود إذا كان الترتيب تصاعدي بعد عرض بطاقات مستقلة لمجموعة من الأعداد مع تركيز المعلم في شرحه على ضرورة وضع أكبر عدد موجود في أعلى السلم "الترتيب التنازلي" أو أصغر عدد موجود في أسفل السلم "الترتيب التصاعدي" ليقوم في نهاية التدريس بترتيب الأعداد دون الرجوع لرسمه السلم.

طريقة التمثيل في الرياضيات:

تعتمد على عرض المسائل المراد تمثيلها على السبورة وقراءتها، ومن ثم يقوم المعلم بشرح المسألة الرياضية والعمليات الحسابية الموجودة فيها ويمثل الأعداد التي في المسألة بقيمة محسوسة (مكعبات، أقلام) ليقوم التلميذ بالإجابة على المسألة، ويعطى التلميذ مجموعة أخرى من المسائل الرياضية ليقوم بحلها مع قيامه بتمثيل القيمة العددية في المسألة بأشياء محسوسة، يعطى التلميذ مجموعة أخرى من المسائل ليقوم بحلها دون الحاجة إلى تمثيلها.

استخدام المجسمات للعدد ثم الصور أو الخطوط :

وتقرب هذه الإستراتيجية مفهوم الطرح للتلميذ مع التأكيد من ربط المجسمات أو الصور فوراً بالأرقام، ويمكن توضيح ذلك بوضع ستة أشياء كالأقلام مثلاً على طاولة التلميذ ثم إبعاد ثلاثة منها وسؤال التلميذ عن عدد الباقي 6 – 3 = ويمكن استخدام بطاقات تحمل مجموعات من الخطوط تمثل أعداداً معينة مثل 4 و 2 بحيث إذا وضعت البطاقتان معاً يصبح المجموع 6، وعندما تستبعد إحدى البطاقتين يوجه السؤال إلى التلميذ عن الباقي.

أدوات التقويم

لتقويم تحصيل الطلاب والوقوف على مدى تقدمهم تم استخدام قائمة الشطب

والتي وضعت في ضوء أهداف الكتاب، حيث اشتملت على خمسة أهداف عامة، يتبع كل منها مجموعة من الأهداف الفرعية بلغت (20) هدفاً واحدة لعملية الجمع وأخرى لعملية الطرح. كما في الملحق (أ)، والملحق(ب).

صدق التقويم

تم التحقق من صدق أداة التقويم من خلال عرضها على عدد من معلمي الرياضيات، ومن معلمي صعوبات التعلم، حيث طلب إليهم الحكم على مدى مناسبة ووضوح الأهداف المتضمنة فيها، ومدى شموليتها ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وقد تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة في ضوء اقتراحاتهم. كما في الملحق (ج)

4.3 إجراءات الدراسة:

تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

1- تم التنسيق مع مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للحصول على الموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة المكونة، من طلاب الصف الثالث والصف الرابع الابتدائي في غرفة المصادر في مدرسة الطيبة الاساسيه المختلطة؛ حيث تم اختيار مدرسة الطيبه الاساسيه، وذلك بسبب تعاون معلمة غرفة المصادر، ومديرة المدرسة.

2- تم الاتصال مع مديرة المدرسة ومعلمة غرفة المصادر لإعلامهن بالعينة التي سوف يتم تطبيق البرنامج عليها.

3- تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة، المتمثل بالمرحلة الأولى من البرنامج، وهو مرحلة المراقبة والتقييم، وقد تم رصد علامات الطلاب بناءاً على مراقبة مستواهم التحصيلي، وتفريغ العلامات على قائمة الشطب المعدة لذلك دون تقديم التعزيز. إما في المرحلة الثانية وإثناء قيام المعلمة بشرح الدرس، فإنه يتم تعزيز الطالب وبشكل مستمر عند كل أجابه صحيحة، وفي هذه المرحلة يتم أيضاً رصد علامات الطلاب وكتابتها على قائمة الشطب. وفي المرحلة الثالثة يتم التوقف عن تقديم المعزز، وتم في هذه المرحلة رصد علامات الطلاب على قائمة الشطب. إما المرحلة الرابعة فيتم تقديم المعزز بشكل خفيف أو متقطع.

4- تم تحديد المعززات الغذائية المستخدمة في البرنامج، وذلك بعد استشارة عدد من التربويين، وعدد من معلمي غرفة المصادر.

5- جمع البيانات وتحليلها.

5.3 المعالجات الإحصائية:

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. التكرارات والنسب المئوية.
3. الرسوم البيانية بالخطوط.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر، والكشف عن الفروق في ذلك بين الصفين الثالث والرابع، في رفع مستوى التحصيل للطلبة، ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات المناسبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر التعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة غرف المصادر على المراحل الأربعة والجدول(5) يبين ذلك:

جدول(5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة غرف المصادر على المراحل الأربعة

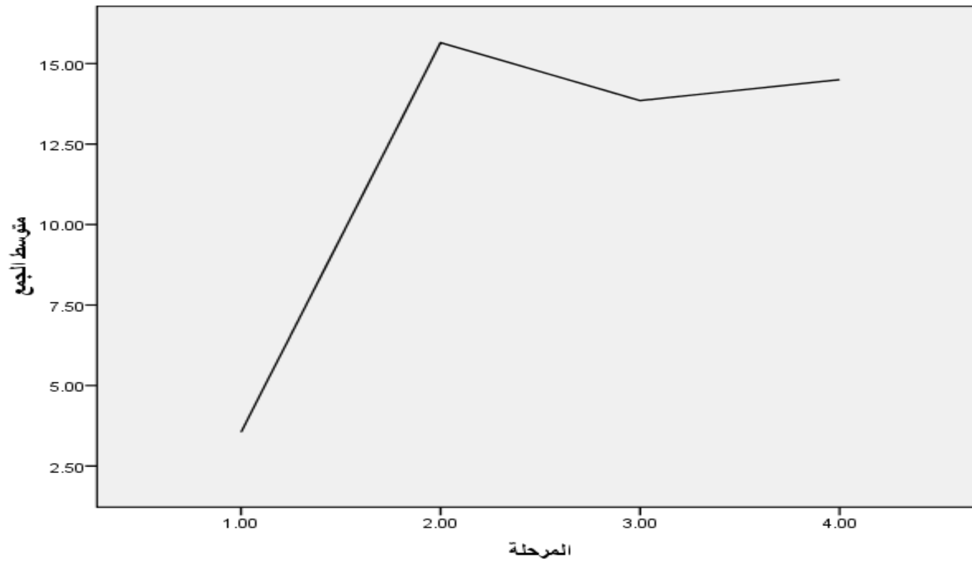
الاختبار	العملية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الأولى (المراقبة والتهيئة)	جمع	3.55	1.54
	طرح	2.80	1.20
المرحلة الثانية (تعزيز مستمر)	جمع	15.65	3.50
	طرح	14.65	4.44
المرحلة الثالثة (بدون تعزيز)	جمع	13.85	4.42
	طرح	12.45	4.46
المرحلة الرابعة (تعزيز خفيف)	جمع	14.50	3.68
	طرح	13.00	3.80

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (1) أن متوسط تحصيل الطلبة في عملية الجمع في المرحلة الأولى وهي مرحلة المراقبة كان يساوي (3.55) وبانحراف معياري

يبلغ (1.54)، وبعد الانتهاء من المرحلة الثانية وهي التعزيز المستمر بلغ المتوسط الحسابي (15.65) وبانحراف معياري يبلغ (3.50)، في حين انخفض في المرحلة الثالثة والتي انقطع فيها التعزيز إلى (13.85)، ثم عاد وارتفع في المرحلة الرابعة والتي اشتملت على تعزيز خفيف إلى (14.50). وكذلك بالنسبة لعملية الطرح فقد بلغ متوسط تحصيل الطلبة في المرحلة الأولى وهي مرحلة المراقبة كان يساوي (2.80) وبانحراف معياري يبلغ (1.20)، وبعد الانتهاء من المرحلة الثانية وهي التعزيز المستمر بلغ المتوسط الحسابي (14.65) وبانحراف معياري يبلغ (4.44)، في حين انخفض في المرحلة الثالثة والتي انقطع فيها التعزيز إلى (12.45)، ثم عاد وارتفع في المرحلة الرابعة والتي اشتملت على تعزيز خفيف إلى (13.00).

يبين الشكل (1) رسماً بيانياً لتطور تحصيل الطلبة في عملية الجمع خلال المراحل الأربعة.

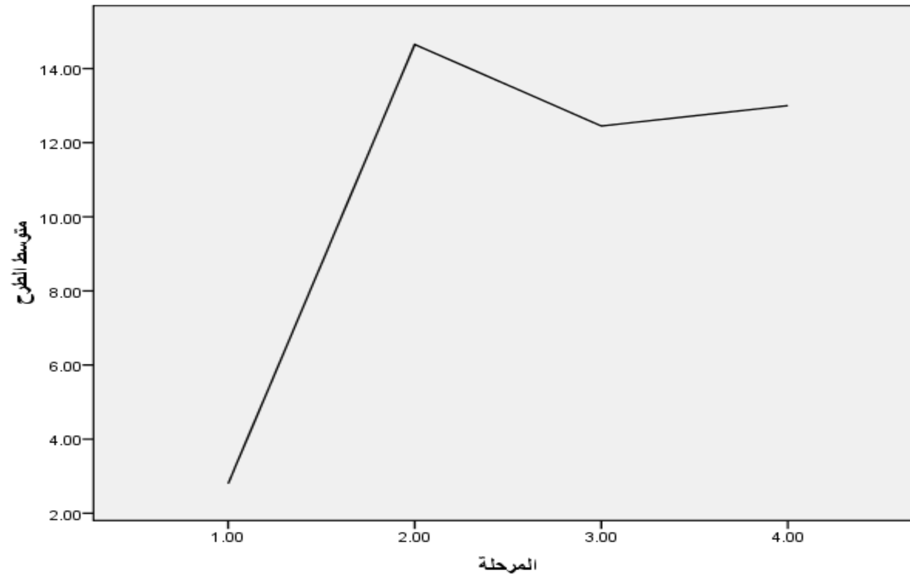
الشكل رقم (1)



يبين الشكل (1) رسماً بيانياً لتطور تحصيل الطلبة في عملية الجمع خلال المراحل الأربعة.

ويبين الشكل (2) رسماً بيانياً لتطور تحصيل الطلبة في عملية الطرح خلال المراحل الأربعة.

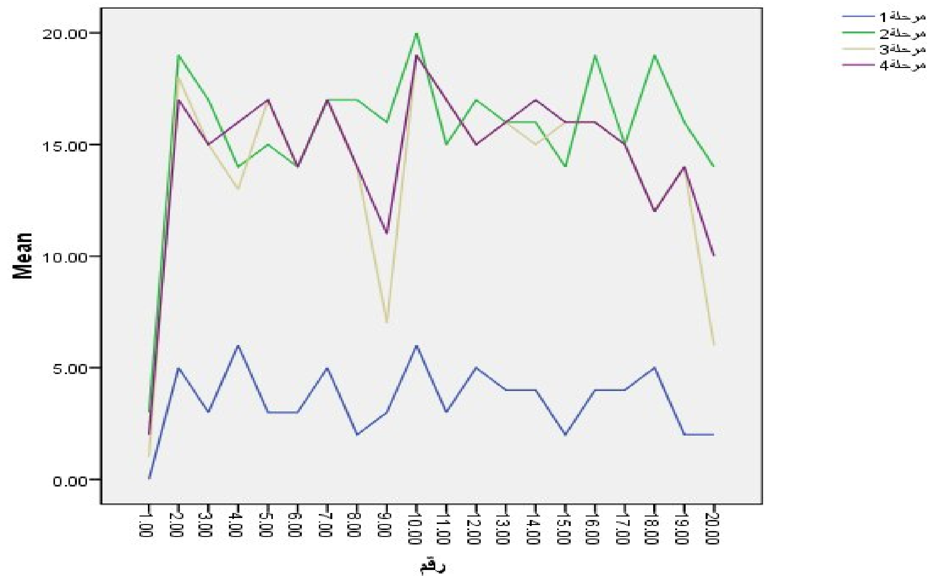
الشكل رقم (2)



ويبين الشكل (2) رسماً بيانياً لتطور تحصيل الطلبة في عملية الطرح خلال المراحل الأربعة.

ويبين الشكل (3) تطور أداء التلاميذ عبر المراحل الأربعة لعملية الجمع.

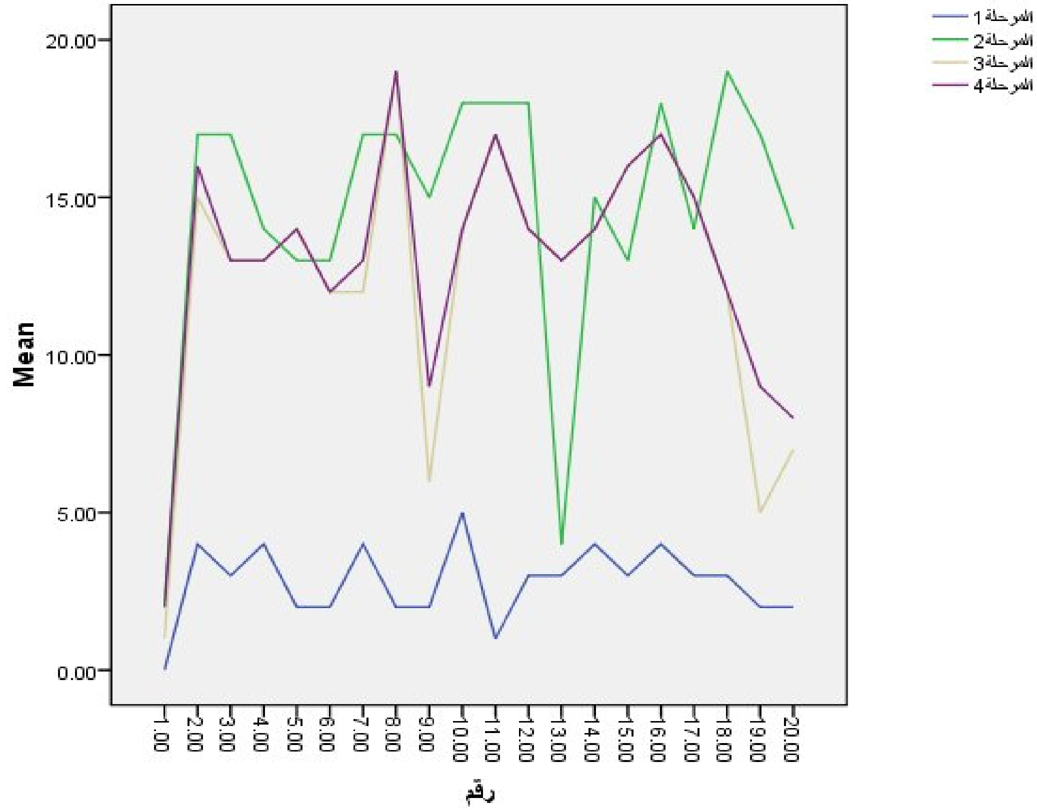
الشكل رقم (3)



ويبين الشكل (3) تطور أداء التلاميذ عبر المراحل الأربعة لعملية الجمع.

ويبين الشكل (4) تطور أداء التلاميذ عبر المراحل الأربعة لعملية الطرح.

الشكل رقم (4)



ويبين الشكل (4) تطور أداء التلاميذ عبر المراحل الأربعة لعملية الطرح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد اثر للتعزيز الايجابي يعزى للمستوى الصفي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة غرف المصادر على المراحل الأربعة حسب الصف والجدول(6) يبين ذلك:

جدول(6)

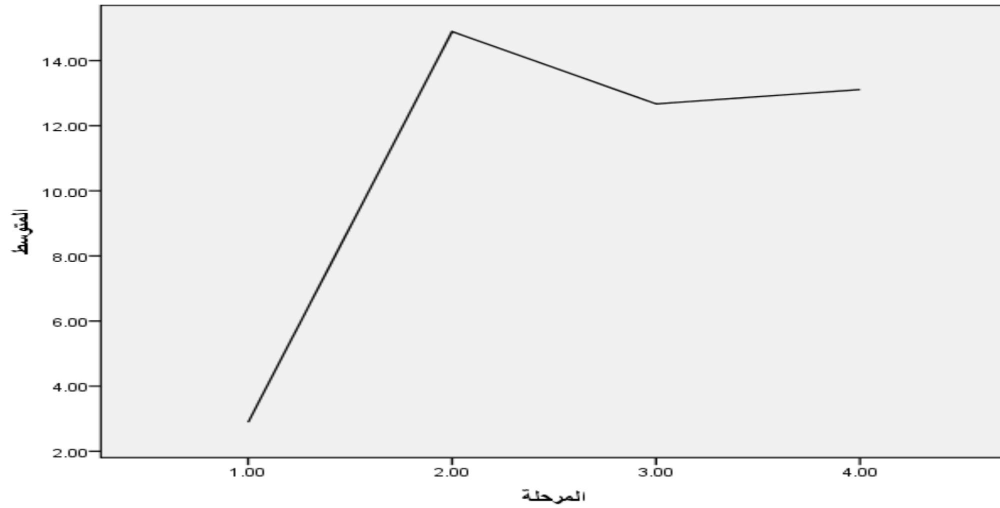
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة غرف المصادر على المراحل الأربع

الاختبار	العملية	الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الأولى (المراقبة والتهيئة)	جمع	الثالث	2.89	1.54
		الرابع	4.09	1.37
	طرح	الثالث	2.22	1.20
		الرابع	3.27	1.01
المرحلة الثانية (تعزيز مستمر)	جمع	الثالث	14.89	4.83
		الرابع	16.27	1.90
	طرح	الثالث	14.56	5.15
		الرابع	14.73	4.03
المرحلة الثالثة (بدون تعزيز)	جمع	الثالث	12.67	5.43
		الرابع	14.82	3.34
	طرح	الثالث	12.33	5.66
		الرابع	12.54	3.50
المرحلة الرابعة (تعزيز خفيف)	جمع	الثالث	13.11	4.65
		الرابع	15.64	2.29
	طرح	الثالث	12.89	5.11
		الرابع	13.09	2.55

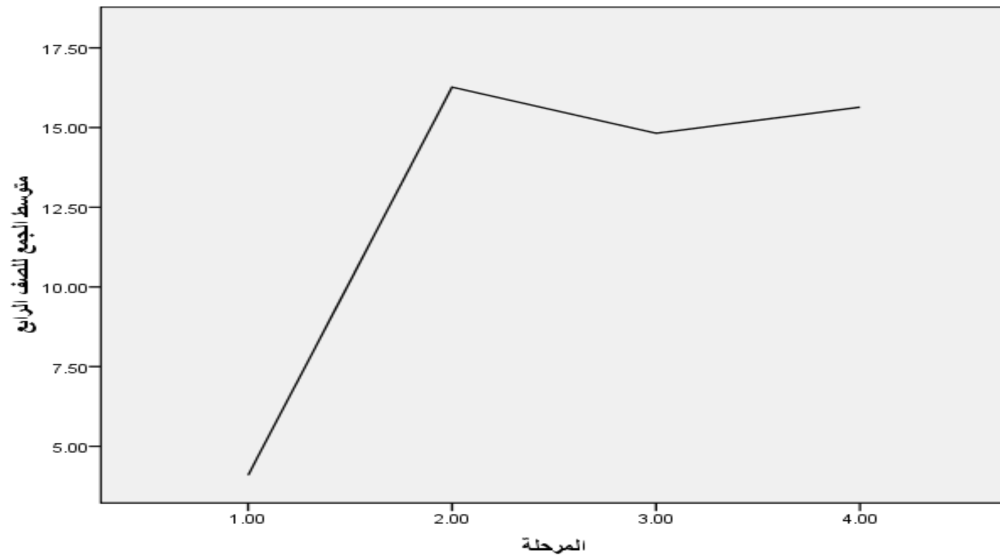
يتبين من الجدول(6) عدم وجود فروق في أثر التعزيز الايجابي تعزى للمستوى الصفي، بالرغم من ارتفاع متوسطات طلاب الصف الرابع إلا إن عملية التحسن في التحصيل في عمليتي الجمع والطرح لم تختلف بين الصفين.

وتبين الأشكال التالية رسوماً بيانية لتطور تحصيل الطلبة في عمليتي الجمع والطرح خلال المراحل الأربعة:

الشكل(5): رسماً بيانياً لتطور تحصيل طلبة الصف الثالث في عملية الجمع خلال المراحل الأربعة

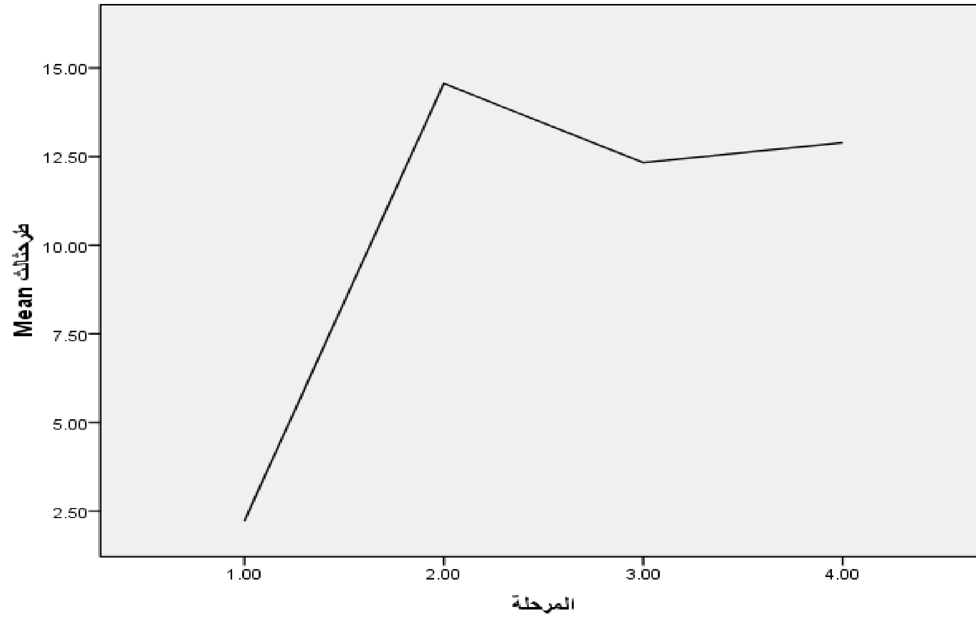


الشكل(6): رسماً بيانياً لتطور تحصيل طلبة الصف الرابع في عملية الجمع خلال المراحل الأربعة



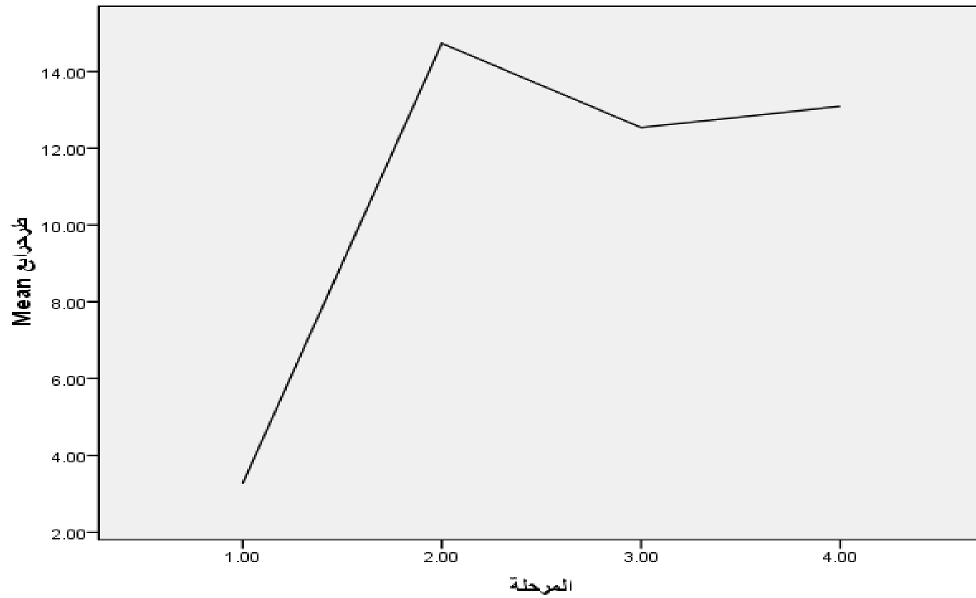
الشكل(7): رسماً بيانياً لتطور تحصيل طلبة الصف الثالث

في عملية الطرح خلال المراحل الأربعة



الشكل(8): رسماً بيانياً لتطور تحصيل طلبة الصف الرابع

في عملية الطرح خلال المراحل الأربعة



1.4 مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج إلى وجود أثر للتعزيز الايجابي على تحصيل طلبة غرف المصادر في العمليات الحسابية الجمع والطرح، وقد يعزى السبب في ذلك إلى الدور المهم الذي يقوم به التعزيز في تقدم الطلبة واستثارة دافعيتهم، حيث يؤثر على نوعية ما يتعلمه الطالب وعلى سرعة تعلمه، وقد تبين أن التعزيز المستمر أفضل منه بدون تعزيز أو بالتعزيز الخفيف، حيث كان تحصيل الطلبة مرتفعاً أثناء مرحلة التعزيز المستمر، ثم انخفض عندما انقطع التعزيز، ولكنه عاد وارتفع ارتفاعاً قليلاً مقارنة بالتعزيز المستمر حال عودة التعزيز الخفيف، وقد يعزى السبب في ذلك إلى الأسباب الآتية:

1- انه تم استخدام المعززات الغذائية، كما انه تم التنويع بهذه المعززات الغذائية من الشيبس إلى البسكويت...الخ، واستمرارية التعزيز دفعت الطلبة إلى تحسين أداءهم انتظاراً للمعزز الجديد.

2- أنه كان يتم إعطاء المعزز حال ظهور الاستجابة الصحيحة، أي عندما يجيب الطالب إجابة صحيحة.

3- أن التعزيز المستمر اشتمل على فورية التعزيز، وذلك بتقديمه مباشرة بعد ظهور الإجابة الصحيحة، وهذا ما أدى إلى أن يكون التعزيز المستمر أفضل من الخفيف وهذا ما أشار إليه (العثمان، 2011).

كما أشارات النتائج إلى أن التعزيز الخفيف أفضل منه بدون تعزيز، فعند انقطاع التعزيز قد يشعر الطالب بفقدان ذلك ولكن بالتعزيز الخفيف فيكون لديه أمل بعودة المعزز.

كما يمكن أن يعزى السبب إلى أنه تم تحليل المهمات التعليمية إلى مهمات تعليمية فرعية، ومن ثم تعزيزها حتى يكمل الطفل تعلم المهمة التعليمية ككل، كما أن بحث المعلم عن المعززات المناسبة لكل طالب قد ساعد على ذلك (الروسان،2000).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شادويك وداي (Chadwick and Day) والتي استخدمت مرحلتين، وقد يعزى الاختلاف إلى أن نوع التعزيز الاجتماعي بقي مستمراً

في فترة العلاج الثانية ولم ينقطع، ولكنها تتفق معها من حيث وجود أثر للتعزيز، واتفقت أيضا مع دراسة بأيلي واف وفيليس

(Bailey , Wollf & Phillips 1970) بوجود أثر للتعزيز الايجابي على مستوى التحصيل لمجموعه من الطلبة الذين يعانون من مشاكل في مادة الرياضيات، كما اتفقت مع دراسة شيمد(shmid ,1986) والتي بينت وجود أثر للمعززات الغذائية (الشوكلاته، حلاوة)، حيث اتضح انه عند سحب أو إيقاف المعززات تعود الاستجابات المستهدفة إلى معدلاتها السابقة قبل بدء البرنامج.

واختلفت كذلك مع نتائج دراسة (الرفاعي ،1990) والتي توصلت إلى عدم وجود أثر ذو دلاله إحصائية للتعزيز الايجابي على المتعلمين المتخلفين تحصيلاً، وتبين إن التعزيز الايجابي له أثر ايجابي على تحصيل الطلبة المتفوقين والمتوسطين في اللغة الإنجليزية في حين اتفقت مع نتائج دراسة (يونس،2002) والتي أشارت إلى وجود أثر للتعزيز الايجابي في علاج أخطاء تعرف ألكلمه.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أثر التعزيز الايجابي تعزى للمستوى الصفي، بالرغم من ارتفاع متوسطات طلاب الصف الرابع إلا إن عملية التحسن في التحصيل في عمليتي الجمع والطرح لم تختلف بين الصفين، وقد يعزى ذلك إلى تقارب أعمار طلبة الصفين، وكونهما في نفس المرحلة العمرية، كما ويمكن أن يعود السبب في ذلك إلى نوع المعززات المستخدمة في البرنامج وهي المعززات الغذائية والتي تعتبر مناسبة لمثل هذه المرحلة العمرية.

كما قد يعزى السبب في أن كلا الصفين هما من ذوي صعوبات التعلم، وهنا من الصعب أن يتقدم الطالب بأكثر من قدراته كما هو الحال لدى الطلاب العاديين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عصفور،2007) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الفئات العمرية، ولصالح العمر الأقل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الملكاوي ،2003) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الصفين الثالث والربع الأساسيين في معالجة ضعف الانتباه، المصحوب بالنشاط الحركي الزائد باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي.

2.4 التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للدراسة التوصية بما يلي:

1- أن يولي المعلمون في غرف المصادر أهمية للتعزيز، وبخاصة التركيز على التعزيز الايجابي.

2- استخدام المعززات الغذائية، مع التنويع بهذه المعززات، وأن لا يقوم المعلم بقطع التعزيز فجأة إذا كان التعزيز مستمراً، ويفضل التدريج في ذلك، أو أن يتم استخدام التعزيز المتقطع منذ البداية.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

بطرس، بطرس حافظ.(2008). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الطبعة الأولى ، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، ألسعوديه.

حسين، طه عبد العظيم. (2008). **استراتيجيات تعديل السلوك للعادين وذوي الاحتياجات الخاصة**. دار ألجامعه الجديدة للنشر، الاسكندريه، مصر .

حواشين، مفيد نجيب. (2004). أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، مجلة (10)، العدد (2) ص 24.**

الخالدي، أديب محمد. (2003). **سيكيلوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي.** دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال. **(** 1994). **تعديل السلوك الإنساني (دليل العاملين في المجالات التربوية النفسية و الاجتماعية)**. العين، الإمارات العربية المتحدة.

الخطيب، جمال. (2003).**تعديل السلوك الإنساني(دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية الاجتماعية)**.دار الفلاح، عمان، الأردن.

الخطيب، عاكف. (2009). **غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة** (دليل عملي لمعلمي غرفة صعوبات التعلم).الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

الرفاعي،إسماعيل خليل.(1990). أثر التعزيز الايجابي في التحصيل المدرسي في مادة اللغة الإنجليزية. **مجلة جامعة دمشق، المجلد السادس، العدد الحادي والعشرون**، ص 47.

الروسان، فاروق. (2000). **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزريقات، إبراهيم. (2007). **تعديل السلوك للأطفال والمراهقين**(المفاهيم والتطبيقات). الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** القاهرة، سلسلة علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات.

الزغول، عماد(2003). نظريات التعلم. الطبعه الأولى، عمان، الأردن.

السرطاوي، زيدان ،وأبو نيان، إبراهيم .(1998). غرفة المصادر، **دليل معلم التربية الخاصة.** مترجم ،جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشرقاوي، أنور محمد.(1998). **التعلم نظريات وتطبيقات.** الطبعة الخامسة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

صالح، احمد زكي. (1971). **نظريات التعلم**، مكتبة النهضة المصرية.

الصمادي، جميل وآخرون. (1993). **دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي.** عمان، الأردن .صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي.

ضمره، جلال كايد، أبوعميره، عريب علي، عشا، انتصار خليل .(2006). **تعديل السلوك.** الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان احمد. (2004). **تعديل السلوك.** الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العايد، واصف. (2003). **مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الاساسيه**، رسالة ماجستير غير منشوره، ألجامعه الاردنيه، عمان، الأردن.

عاقل، فاخر.(1963). **نظريات حديثة في التعلم**- جمعية عمال المطابع التعاونيه.

عبيد، ماجدة السيد . (2009). **صعوبة التعلم وكيفية التعامل معها.** دار الصفاء. عمان، الأردن.

عصفور، قيس. (2007). **المشكلات السلوكية لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها**، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الدراسات العليا، الجامعه الاردنيه، عمان، الأردن.

العثمان، إبراهيم عبدالله .(2011). **بناء وتعديل السلوك الإنساني.** الطبعه الأولى، أثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، صلاح عميره. (2005). **صعوبات التعلم والقراءة والكتابة والتشخيص والعلاج**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الغرير، احمد . (1995). **التربية الخاصة في الأردن**. عمان، المكتبة الوطنية.

الفتلاوي، سهيله محسن. (2005). **تعديل السلوك في التدريس**. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع .عمان ، الأردن.

قاسم، ناجي محمد. (2010). **التعزيز وسمات الشخصية وتعلم سلوك حل المشكلات الرياضية**. مركز الاسكندريه للكتاب.الاسكندريه ، مصر .

قطامي، يوسف .(1989). **سيكيلوجية التعلم والتعليم الصفي** . دار الشروق.

مبارك، رلى فهد. (1996). **أثر برنامج التعزيز الرمزي على المشاركة ألصفية لأطفال مقابل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشوره، ألجامعه الاردنيه، الأردن.

المحادين، حسين طه، النوايسه،أديب عبد الله. (2009).**تعديل السلوك**. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

المعايطه، داود. (1999). **فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعليمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن**، رسالة دكتوراه . جامعة إفريقيا العالمية.

ملكاوي، محمود زايد(2003). **فاعلية التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى اطفال من ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير . جامعة عمان العربيه للدراسات العليا.

منصور، دياب منصور.(1988). **أثر استخدام بعض أنواع من التعزيز على تحصيل المواد الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير . مكتبة كلية التربية– جامعة الأزهر.

وزارة التربية والتعليم .(1993). مديرية التربية الخاصة وشوون الطلبة، **قسم التعليم المجاني**، المملكة الاردنيه الهاشمية.

الوقفي، راضي، والكيلإني عبدا لله زيد.(2001). **مقياس تشخيص المهارات الاساسيه في اللغة العربية والرياضيات**. منشورات كلية الاميره ثروت، عمان، الأردن.

يحيى، خوله احمد .(2006) .**البرامج التربوية للإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.**
الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
يونس، محمد حسن اسماعيل.(2002) **فاعلية التعزيز الايجابي والتغذيه الراجعه في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير. الجامعه الاردنيه.

ب.المراجع باللغة الأجنبية

Axelrod, S. (1983). **Behaviour Modification in theClassroom Teacher**, New York :Mc Graw Hill book co.

Bailey, J.S.,Wolf, M.M., &Phillips,E.L.(1970). Home-based Reinforcement and the modification of pre- deIinquents classroom behavior . **Journal of Applied Behavior Analysis**,3,223*233.

Chadwick, B. A, & Day, R. C. (1971). Systematic Reinforcement:A cademic performance of underachieving Students. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 4,311-319.

Hallahan, D. P, Kauffman, J. M. (2003). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**. (9th). Boston: Allyan and Bacon.

Harcourt BraceJov Anovich, (1979). **Educational psychology**, IvC, New york.

Heward, w. (1996). **Exceptional Children**: introduction to Special Education (sixth Edition) prentice- Hall, Inc.

Hundert, J. (1976). The effectiveness of Reinforcement, response cost, and mixed programs on classroom behaviors**. Journal of Applied Behavior Analysis, 9.107** .

Joseph, H.James ,Land Gupta, S.(1996). Decreasing Attention Deficit Disorder Symptoms UtiIizing an Automated Classroom Reinforcement Device. **Journal Citation**: psychology in the Schools, 32(3):19-210.

Lemon A. (1991). Thomas–An Integrated skills Reinforcement program for Advanced Readers–University teachers college, p(2089-a) dissertation Abstracts international Vol. 52. No. 6 December.

Lerner, J. (2000). **Learning Disabilities Theories and Diagnosis and Teaching Strategies**, (8thed) Illnois: Houghton Mifflin Company.

Martin, G. and Pear, J.(2003). **Behavior modification**: What is it and how to do it?. Upper Sanddie River: Prentice –Hall.

Mather. N, & Goldstein .S(2001). **Learning Disabilities and Challwnging Behaviors**: A Guide to Intervention and Classroom Management, Retrieved, March, 2005, from, http://www. LDonline.org//dindepth/ behaviormodification.html.

Mercer, C.(1997). **Students with Learning Disabilites**. (5th-ed). New Jersey: prentice- Hall, Inc.

Poston Renee, (1991), **increasing Assigmment Completion of sixth grade stydents through behhavior modification**, Educationa Specialist Praotiom. Nova University,. pp50.

Robert, M. Pammela B., Tracey G.(2001-2002). **Overview of Special Education Programs** .Simsbury Public Schools.

Robinson, p. w. Newby, T. j and ganzell, S. l. (1981). A Token system for a class of underachieving hyperactive children. **journal of applied Behavior Analysis**, 14(3), 307-315.

Rosen, L, Sanderson, W (1990). Asurvey of classroom managmant practices. **Journal of school psychology**. 28(3) 257-269.

Rosenfeld, G.W. (1972). Some Effects of Rreinforcement on Achievement and Behavior in Aregular Classroom. **journal of Educational psychology**, 63(3), 189-193.

Sands, M.and Kerry, T.(1982). **Mixed Ability Teaching** . croom Helm Ltd London.

Sarafino, E. (2004). **Behavior Modification: Principles of behavior change**. Long Grove: Waveland press, Inc.

Schmid, t (1986). reducing inappropriate be- havior of mentally returded children through in terpolated reinforcement, **American journal of mental deficienc**.

Sharpley, C.F. (1988). Effects of Implicit Rewards on Adults motor Skill Responses . **journal of educational psychology**, 80(2), 244-246.

Walker. M(1968). The Use of Positive Reinforcement in Conditioning Attending Behavior. **Journal of Learning Disabilities**, pp 22-26.

Zigmond, N.(1995). Models for Delivery of Special Education with learning Disabilities in public Schools. **Journal of child**, 10, pp586-592.

ملحق (أ)

قائمة الشطب

سجل ملاحظات الطلاب

ملحق(أ)

قائمة الشطب

سجل ملاحظات الطلاب

المبحث:..................... التاريخ:................الفترة :.............

اسم الطالب:................... الصف:.................... اسم الملاحظ:.............

م	النتاجات	الأهداف الخاصة	مستوى أداء الطالب.		الدرجة (20)
			أتقن (1)	لم يتقن (.)	
1	يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلة واحدة.	يقرأ الطالب العدد قراءة سليمة.			
		يكتب الطالب العدد كتابة صحيحة.			
		يميز الطالب بين العمليات الحسابية.			
		يستخدم الطالب الأدوات المتاحة بشكل جيد.			
2	يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين بدون حمل.	يقرأ الطالب العدد قراءة سليمة.			
		يميز الطالب بين منازل الإعداد.			
		يكتب الطالب الإعداد مرتبه عموديا.			
		يجد الطالب ناتج الجمع صحيحا.			
		يكتب الطالب الناتج بشكل صحيح.			
3	يجمع الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين مع الحمل.	يميز الطالب بين منازل الإعداد.			
		يرتب الطالب الإعداد عموديا كتابة.			
		يضع الطالب العدد المحمول في منزلته.			
		يجد الطالب ناتج جمع ثلاث إعداد صحيحا.			
4	يجمع الطالب عدد من منزلة إلى عدد من منزلتين.	يرتب الطالب العملية الحسابية عموديا.			
		يجمع الطالب منزلتي الآحاد.			
		يجمع الطالب المحمول مع منزلة العشرات.			
5	يحل الطالب مسألة رياضية على عملية جمع عددين.	يقرأ الطالب المسالة قراءة سليمة.			
		يحدد الطالب العملية الحسابية.			
		يكتب الطالب المسالة بشكل رياضي.			
		يجد الطالب ناتج الجمع بشكل صحيح.			
مجموع درجات الطالب.					

ملحق(ب)

قائمة الشطب

سجل ملاحظات الطلاب

ملحق(ب)

قائمة الشطب

سجل ملاحظات الطلاب

المبحث:..................... التاريخ:.................الفترة ....

اسم الطالب:..................... الصف:..................... اسم الملاحظ:.............

م	النتاجات	الأهداف الخاصة	مستوى أداء الطالب أتقن (1)	مستوى أداء الطالب لم يتقن (.)	الدرجة (20)
1	يطرح الطالب عددين مكونين من منزلة واحدة.	يطرح الطالب ... الأكبر [illegible] الأصغر.			
		يميز الطالب العملية الحسابية.			
		يستخدم الطالب الأدوات في عملية الطرح.			
		يكتب الطالب الناتج بشكل صحيح.			
2	يطرح الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين بدون استلاف	يقرأ الطالب العدد قراءة سليمة.			
		يميز الطالب بين منازل الإعداد.			
		يكتب الطالب الإعداد مرتبه عموديا.			
		يجد الطالب ناتج الطرح صحيحا			
3	يطرح الطالب عددين كل منهما مكون من منزلتين مع الاستلاف	يميز الطالب بين منازل الإعداد(أحاد،عشرات)			
		يرتب الطالب الإعداد عموديا كتابة			
		يضع الطالب العدد المطروح من في الأعلى			
		يجري الطالب عملية الاستلاف بشكل صحيح			
4	يطرح الطالب عدد مكون من منزلة من عدد مكون من منزلتين	يرتب الطالب العملية الحسابية عموديا			
		يقرأ الطالب الإعداد حسب المنازل			
		يطرح الطالب منزلتي الآحاد			
		يجمع الطالب 10 في منزلة الآحاد في الاستلاف			
5	يحل الطالب مسألة رياضية على عملية طرح عددين	يقرأ الطالب المسالة قراءة سليمة			
		يحدد الطالب العملية الحسابية			
		يكتب الطالب المسالة بشكل رياضي			
		يجد الطالب ناتج الطرح بشكل صحيح			
	مجموع درجات الطالب				

ملحق (ج)
قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

الأسم	التخصص
المعلم محمد الطراونة	ماجستير قياس والتقويم
المعلم منير السحيمات	ماجستير قياس والتقويم
المعلم عبدالله محمد الحجوج	بكالوريس رياضيات
المعلم احمد القطاونه	بكالوريس تربية خاصة
المعلم رافت سالم سلامه	بكالوريس رياضيات
المعلم مصعب عبد الحميد	بكالوريس رياضيات
المعلمة ختام النوايسة	بكالوريس تربية خاصة

السيرة الذاتية

الاسم: عامر محمد الذيابات.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: علم نفس تربوي.

السنة: 2013.

هاتف رقم: 0776482869

البريد الالكترونيAmeerbtoush1984@yahoo.com.